



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Facultad de Lenguas y Educación
Departamento de Lenguas Aplicadas



Facultad de Ciencias y Letras
Departamento de Lingüística

**ESTUDIO PRAGMÁTICO DEL RECHAZO EN
GÉNEROS DIGITALES DEL ÁMBITO ACADÉMICO.
APRENDICES DE ELE BRASILEÑOS Y HABLANTES NATIVOS
(PORTUGUÉS BRASILEÑO Y ESPAÑOL PENINSULAR)**

Tesis doctoral en régimen de cotutela

Doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (Nebrija)

Doctorado en Lingüística y Lengua Portuguesa (FCLAr/UNESP)

Autora: Sara González Berrio

Directoras: Dra. Susana Martín Leralta

Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Madrid, 2020

ÍNDICE

Índice de tablas	xi
Índices de figuras	xv
Glosario de abreviaturas	xvii
Agradecimientos	xviii
Resumen	xx
Resumo	xxi
Abstract	xxii
1. INTRODUCCIÓN	1
PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. INTRODUCCIÓN AL MARCO TEÓRICO.....	8
2.2. LOS ACTOS DE HABLA.....	8
2.2.1. Teoría de los actos de habla de Austin.....	8
2.2.2. Teoría de los actos de habla de Searle.....	10
2.2.3. Críticas a la teoría de los actos de habla.....	13
2.3. LA CORTESÍA.....	14
2.3.1. Teoría de Lakoff y principio de Leech.....	15
2.3.2. Teoría de Brown y Levinson.....	16
2.3.3. Críticas a la teoría de Brown y Levinson.....	19
2.3.4. Imagen social y actividades de imagen.....	21
2.3.5. Cortesía atenuadora y valorizadora.....	22
2.3.6. La cortesía en las culturas española y brasileña.....	24
2.4. EL RECHAZO.....	26
2.4.1. Definición.....	26
2.4.2. Categorías de análisis.....	29
2.4.3. El rechazo en el PCIC.....	33
2.5. GÉNEROS DISCURSIVOS.....	37
2.5.1. Definición de género.....	37
2.5.2. Texto, género y discurso.....	40
2.5.3. Género, contexto y cultura.....	41
2.5.4. Géneros discursivos digitales.....	46
2.6. GÉNEROS DISCURSIVOS ESTUDIADOS.....	52
2.6.1. El correo electrónico.....	52
2.6.2. El mensaje privado en <i>Facebook</i>	54
2.7. COMPETENCIA PRAGMÁTICO-DISCURSIVA.....	58
2.7.1. Evolución del concepto de competencia comunicativa.....	58
2.7.2. Competencia comunicativa en el MCER.....	61

2.7.2.1. Competencias sociolingüísticas.....	62
2.7.2.2. Competencias pragmáticas.....	63
2.7.2.3. Críticas a la clasificación del MCER.....	65
2.7.3. Propuesta de definición.....	65
2.8. APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE.....	66
2.8.1. Enseñanza-aprendizaje de la pragmática.....	66
2.8.2. Géneros discursivos en clase de ELE.....	69
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	72
3.1. INTRODUCCIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	73
3.2. ESTUDIOS DE RECHAZOS: VARIABLES SITUACIONALES.....	73
3.2.1. El poder relativo entre interlocutores.....	74
3.2.2. La distancia social.....	76
3.3. ESTUDIOS DE RECHAZOS: VARIABLES NO SITUACIONALES.....	77
3.3.1. La lengua materna.....	77
3.3.1.1. Español y portugués.....	77
3.3.1.2. Otras lenguas.....	78
3.3.2. La variedad sociopragmática del español y del portugués.....	79
3.3.2.1. El español de Perú.....	80
3.3.2.2. El español de Venezuela.....	81
3.3.2.3. El español de Argentina.....	82
3.3.2.4. El español de México.....	82
3.3.2.5. El portugués de Brasil.....	83
3.3.3. El conocimiento y nivel de la L2/LE.....	86
3.3.4. El género de los informantes.....	88
3.3.5. El tiempo de estancia en la comunidad meta.....	88
3.4. SÍNTESIS DE LOS ESTUDIOS DE RECHAZOS REVISADOS.....	90
3.5. ESTUDIOS DE LA CORTESÍA EN CORREOS ELECTRÓNICOS.....	96
3.5.1. Informantes nativos españoles.....	96
3.5.2. Informantes nativos brasileños.....	97
3.5.3. Estudios interculturales: portugués y español.....	98
3.5.4. Otros estudios interculturales.....	99
3.6. ESTUDIOS DE LA CORTESÍA EN REDES SOCIALES.....	101
3.6.1. Informantes nativos españoles.....	101
3.6.2. Informantes nativos brasileños.....	103
3.7. SÍNTESIS DE LOS ESTUDIOS DE CORTESÍA REVISADOS.....	104
3.8. RECAPITULACIÓN DE LOS ESTUDIOS REVISADOS.....	106

PARTE II: INVESTIGACIÓN APLICADA

4. ESTUDIO EMPÍRICO.....	111
4.1. DISEÑO METODOLÓGICO.....	113
4.2. MUESTRA.....	114
4.2.1. Grupo de aprendices brasileños de ELE.....	114
4.2.2. Grupo de nativos brasileños.....	116
4.2.3. Grupo de nativos españoles.....	117
4.3. HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS.....	119
4.3.1. Cuestionario para completar el discurso (DCT).....	119
4.3.2. Cuestionario de hábitos sociales.....	122
4.3.2.1. Resultados: plataformas de comunicación.....	123
4.3.2.2. Resultados: rechazos que evitarían realizar.....	123
4.3.2.3. Resultados: comunicación con profesores.....	124
4.3.2.4. Resultados: comunicación con compañeros y amigos.....	125
4.3.2.5. Resultados: importancia de las variables analizadas.....	126
4.3.2.6. Resultados: competencia pragmático-discursiva.....	127
4.3.2.7. Conclusiones.....	128
4.4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	129
4.4.1. Validación de las herramientas.....	129
4.4.2. Pilotaje.....	134
4.4.3. Recogida de datos.....	136
4.4.4. Compilación del corpus.....	138
4.4.5. Análisis de los datos.....	139
4.5. ESTUDIO CUALITATIVO DESCRIPTIVO.....	140
4.5.1. Objetivo general.....	140
4.5.2. Objetivos específicos.....	140
4.5.3. Preguntas de investigación.....	141
4.5.4. Descripción de las variables.....	142
4.5.4.1. Variables dependientes.....	142
4.5.4.2. Variables independientes.....	144
4.5.4.3. Variables de control.....	146
4.5.4.4. Síntesis de las variables analizadas.....	146
4.6. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO DESCRIPTIVO.....	148
4.6.1. Género discursivo.....	148
4.6.1.1. Elección del género discursivo.....	148
4.6.1.2. Influencia de las variables situacionales.....	149
4.6.1.2.1. Correo electrónico.....	149
4.6.1.2.2. Mensaje privado de Facebook.....	150
4.6.1.3. Conclusiones.....	151
4.6.2. Estrategia de cortesía.....	152

4.6.2.1. Elección de la estrategia de cortesía.....	152
4.6.2.1.1. Estrategia de rechazo directa.....	154
4.6.2.1.2. Estrategia de rechazo indirecta convencional.....	155
4.6.2.1.3. Estrategia de rechazo indirecta no convencional.....	156
4.6.2.2. Influencia de las variables situacionales.....	157
4.6.2.2.1. Estrategia de rechazo directa.....	157
4.6.2.2.2. Estrategia de rechazo indirecta convencional.....	158
4.6.2.2.3. Estrategia de rechazo indirecta no convencional.....	159
4.6.2.3. Conclusiones.....	160
4.6.3. Perspectivas en rechazos.....	161
4.6.3.1. Empleo de perspectivas.....	161
4.6.3.1.1. Perspectiva del emisor.....	162
4.6.3.1.2. Perspectiva impersonal.....	164
4.6.3.1.3. Perspectiva de tercera persona.....	165
4.6.3.1.4. Perspectiva del receptor.....	165
4.6.3.1.5. Perspectiva del emisor y receptor.....	166
4.6.3.2. Influencia de las variables situacionales.....	166
4.6.3.2.1. Perspectiva del emisor.....	167
4.6.3.2.2. Perspectiva impersonal.....	167
4.6.3.3. Conclusiones.....	168
4.6.4. Modificadores internos.....	169
4.6.4.1. Taxonomía y características.....	169
4.6.4.1.1. Elementos léxicos.....	170
4.6.4.1.1.1. Incapacidad de aceptar.....	170
4.6.4.1.1.2. Expresiones de lamento.....	171
4.6.4.1.1.3. Opinión o preferencia.....	172
4.6.4.1.1.4. Necesidad u obligación.....	173
4.6.4.1.1.5. Imposibilidad.....	174
4.6.4.1.1.6. Verbos de rechazo.....	174
4.6.4.1.1.7. Aproximativos.....	175
4.6.4.1.1.8. Intensificadores.....	176
4.6.4.1.2. Elementos sintácticos.....	177
4.6.4.1.2.1. Partículas negativas.....	177
4.6.4.1.2.2. Construcciones de futuro.....	177
4.6.4.1.2.3. Formas de tratamiento.....	179
4.6.4.1.2.4. Modificadores menos frecuentes.....	180
4.6.4.1.3. Elementos discursivos: marcadores.....	181
4.6.4.2. Síntesis de los modificadores internos más frecuentes.....	184
4.6.4.3. Influencia de las variables situacionales.....	186
4.6.4.3.1. Incapacidad de aceptar.....	186

4.6.4.3.2. Lamento.....	187
4.6.4.3.3. Opinión o preferencia.....	188
4.6.4.3.4. Necesidad u obligación.....	188
4.6.4.3.5. Imposibilidad.....	189
4.6.4.3.6. Partículas negativas.....	190
4.6.4.3.7. Futuro simple.....	191
4.6.4.3.8. Perífrasis “ir (a) + infinitivo”.....	192
4.6.4.3.9. Forma de tratamiento: <i>usted, o/a senhor/a</i>	193
4.6.4.3.10. Forma de tratamiento: <i>tú, você</i>	195
4.6.4.3.11. Marcadores discursivos.....	195
4.6.4.4. Conclusiones.....	196
4.6.4.4.1. Elementos léxicos.....	197
4.6.4.4.2. Elementos sintácticos.....	199
4.6.4.4.3. Elementos discursivos.....	202
4.6.5. Modificadores externos.....	202
4.6.5.1. Taxonomía y características.....	202
4.6.5.1.1. Función discursiva.....	204
4.6.5.1.1.1. Saludo.....	206
4.6.5.1.1.2. Muestra de interés hacia el interlocutor.....	209
4.6.5.1.1.3. Autoidentificación.....	210
4.6.5.1.1.4. Presentación del tema.....	211
4.6.5.1.1.5. Interés en mantener o retomar el contacto.....	212
4.6.5.1.1.6. Solicitud de respuesta.....	213
4.6.5.1.1.7. Despedida.....	214
4.6.5.1.1.8. Firma.....	216
4.6.5.1.2. Función atenuadora.....	216
4.6.5.1.2.1. Excusa o justificación.....	216
4.6.5.1.2.2. Disculpa.....	218
4.6.5.1.2.3. Propuesta alternativa.....	219
4.6.5.1.2.4. Preparador del rechazo.....	220
4.6.5.1.2.5. Reconocimiento del coste.....	221
4.6.5.1.2.6. Lamento.....	222
4.6.5.1.2.7. Rechazo reiterativo.....	223
4.6.5.1.2.8. Súplica y autocrítica.....	224
4.6.5.1.3. Función afiliativa.....	224
4.6.5.1.3.1. Agradecimiento.....	224
4.6.5.1.3.2. Solicitud de comprensión.....	226
4.6.5.1.3.3. Deseo de aceptar.....	227
4.6.5.1.3.4. Expresión de buenos deseos.....	228
4.6.5.1.3.5. Propuesta compensatoria.....	229

4.6.5.1.3.6. Muestra de empatía.....	230
4.6.5.1.3.7. Muestra de alegría o entusiasmo.....	231
4.6.5.1.3.8. Cumplido.....	232
4.6.5.1.3.9. Ofrecimiento de ayuda.....	233
4.6.5.1.3.10. Consejo o sugerencia.....	233
4.6.5.2. Síntesis de los modificadores externos más frecuentes.....	234
4.6.5.3. Influencia de las variables situacionales.....	236
4.6.5.3.1. Saludo.....	236
4.6.5.3.2. Interés hacia el interlocutor.....	237
4.6.5.3.3. Despedida.....	238
4.6.5.3.4. Excusa o justificación.....	239
4.6.5.3.5. Disculpa.....	240
4.6.5.3.6. Propuesta alternativa.....	241
4.6.5.3.7. Preparador del rechazo.....	242
4.6.5.3.8. Agradecimiento.....	243
4.6.5.3.9. Solicitud de comprensión.....	243
4.6.5.3.10. Deseo de aceptar.....	244
4.6.5.4. Conclusiones.....	245
4.6.5.4.1. Función discursiva.....	246
4.6.5.4.2. Función atenuadora.....	248
4.6.5.4.3. Función afiliativa.....	250
4.7. ESTUDIO CUANTITATIVO.....	253
4.7.1. Objetivo general.....	254
4.7.2. Objetivos específicos.....	254
4.7.3. Preguntas de investigación.....	254
4.7.4. Hipótesis.....	255
4.7.5. Descripción de las variables.....	257
4.7.5.1. Variables dependientes.....	257
4.7.5.2. Variables independientes y de control.....	258
4.7.5.3. Síntesis de las variables analizadas.....	258
4.8. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO.....	260
4.8.1. Tipos de modificadores	260
4.8.2. Agradecimiento.....	262
4.8.2.1. Poder relativo.....	262
4.8.2.2. Distancia social.....	262
4.8.2.3. Grado de imposición.....	263
4.8.3. Solicitud de comprensión.....	264
4.8.3.1. Poder relativo.....	264
4.8.3.2. Distancia social.....	265
4.8.3.3. Grado de imposición.....	266

4.8.4. Deseo de aceptar.....	266
4.8.4.1. Poder relativo.....	266
4.8.4.2. Distancia social.....	267
4.8.4.3. Grado de imposición.....	268
4.8.5. Expresión de buenos deseos.....	269
4.8.5.1. Poder relativo.....	269
4.8.5.2. Distancia social.....	270
4.8.5.3. Grado de imposición.....	270
4.8.6. Propuesta compensatoria.....	271
4.8.6.1. Poder relativo.....	271
4.8.6.2. Distancia social.....	272
4.8.6.3. Grado de imposición.....	273
4.8.7. Empatía.....	273
4.8.7.1. Poder relativo.....	273
4.8.7.2. Distancia social.....	274
4.8.7.3. Grado de imposición.....	275
4.8.8. Muestra de alegría o entusiasmo.....	276
4.8.8.1. Poder relativo.....	276
4.8.8.2. Distancia social.....	277
4.8.8.3. Grado de imposición.....	277
4.8.9. Cumplido.....	278
4.8.9.1. Poder relativo.....	278
4.8.9.2. Distancia social.....	279
4.8.9.3. Grado de imposición.....	280
4.8.10. Ofrecimiento de ayuda.....	281
4.8.10.1. Poder relativo.....	281
4.8.10.2. Distancia social.....	281
4.8.10.3. Grado de imposición.....	282
4.8.11. Consejo o sugerencia.....	283
4.8.11.1. Poder relativo.....	283
4.8.11.2. Distancia social.....	284
4.8.11.3. Grado de imposición.....	284
4.8.12. Síntesis de resultados.....	285
4.9. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO.....	287
5. CONCLUSIONES.....	302
Bibliografía.....	306

ANEXOS (disponibles en Google Drive)

Anexo 1: validación por juicio de expertos

- 1.1. Versión en español
- 1.2. Versión en portugués
- 1.3. Resultados de la validación - DCT
- 1.4. Resultados de la validación – Cuestionario de hábitos sociales

Anexo 2: DCT (definitivo)

- 2.1. Versión en español
- 2.2. Versión en portugués

Anexo 3: cuestionario de hábitos sociales (definitivo)

- 3.1. Versión en portugués para aprendices de ELE
- 3.2. Versión en portugués para nativos
- 3.3. Versión en español para nativos

Anexo 4: corpus de rechazos

- 4.1. Aprendices de ELE
- 4.2. Nativos brasileños
- 4.3. Nativos españoles

Anexo 5: resultado del cuestionario de hábitos sociales

- 5.1. Aprendices de ELE
- 5.2. Nativos brasileños
- 5.3. Nativos españoles
- 5.4. Sistematización de datos (documento Excel)

Anexo 6: análisis de datos

- 6.1. DCT (proyecto de Atlas.ti)
- 6.2. Cuestionario de hábitos sociales (proyecto de Atlas.ti)
- 6.3. Base de datos (documento Excel)

Índice de tablas

Págs.

Tabla 1	Dimensiones propuestas por Searle (1979)	11
Tabla 2	Clasificación de actos de habla de Searle (1979)	11
Tabla 3	Estrategias de rechazos propuestas por Beebe <i>et al.</i> (1990)	30
Tabla 4	Estrategias de rechazos propuestas por Félix-Brasdefer (2019).....	31
Tabla 5	Perspectivas en rechazos elaboradas a partir de Blum-Kulka y Olshtain (1984)	32
Tabla 6	Exponentes funcionales presentes en el PCIC para responder a una orden, petición o ruego	34
Tabla 7	Exponentes funcionales presentes en el PCIC para rechazar una propuesta, ofrecimiento petición	35
Tabla 8	Exponentes funcionales de cortesía atenuadora y valorizante presentes en el PCIC	36
Tabla 9	Descriptores de adecuación sociolingüística (MCER)	63
Tabla 10	Descriptores de flexibilidad ante las circunstancias (MCER)	64
Tabla 11	Síntesis de los estudios de rechazos revisados	90
Tabla 12	Síntesis de los estudios de cortesía revisados	104
Tabla 13	Perfil aprendices brasileños de ELE (BELE)	115
Tabla 14	Perfil de nativos brasileños (BNAT)	117
Tabla 15	Perfil de nativos españoles (ENAT)	118
Tabla 16	Características de las situaciones del DCT	120
Tabla 17	Rechazos y características del DCT definitivo	121
Tabla 18	Situaciones de rechazo que evitarían los informantes de nuestra investigación	123
Tabla 19	Correos y mensajes enviados a profesores. Cuestionario de hábitos sociales	124
Tabla 20	(In)formalidad en correos y mensajes enviados a profesores. Cuestionario de hábitos sociales	125
Tabla 21	Correos y mensajes enviados a compañeros y amigos	125
Tabla 22	(In)formalidad en correos y mensajes enviados a compañeros y amigos	126
Tabla 23	(In)formalidad en correos y mensajes enviados a compañeros y amigos	126
Tabla 24	Grado de (des)acuerdo con las frases del cuestionario (BELE)	127
Tabla 25	Grado de (des)acuerdo con las frases del cuestionario (BNAT y ENAT)	128
Tabla 26	Perfil de expertos que participaron en la validación	130
Tabla 27	Ejemplo de validación (rechazo 2)	131
Tabla 28	Ejemplo de validación (rechazo 3)	132
Tabla 29	Pilotaje. Perfil de los informantes	135
Tabla 30	Estrategias de rechazos y ejemplos.....	143
Tabla 31	Perspectivas de rechazos y ejemplos.....	144

Tabla 32	Síntesis de las variables analizadas en el estudio cualitativo y sus valores	147
Tabla 33	Elección del género discursivo	148
Tabla 34	Elección del género discursivo en cada situación	149
Tabla 35	Elección de la estrategia del rechazo.....	153
Tabla 36	Elección de la estrategia de cortesía en cada situación	153
Tabla 37	Ejemplos de estrategias directas	154
Tabla 38	Ejemplos de estrategias indirectas convencionales	155
Tabla 39	Ejemplos de estrategias indirectas no convencionales	156
Tabla 40	Elección de la perspectiva del rechazo	162
Tabla 41	Ejemplos de perspectivas del emisor	163
Tabla 42	Ejemplos de perspectivas impersonales	164
Tabla 43	Ejemplos de perspectivas de tercera persona	165
Tabla 44	Ejemplos de perspectivas del receptor	166
Tabla 45	Ejemplos de perspectivas del emisor y receptor	166
Tabla 46	Taxonomía y frecuencia de modificadores internos	170
Tabla 47	Frecuencia y ejemplos que expresan incapacidad de aceptar	171
Tabla 48	Frecuencia y ejemplos que expresan lamento	171
Tabla 49	Frecuencia y ejemplos que expresan opiniones o preferencias.....	172
Tabla 50	Frecuencia y ejemplos que expresan obligatoriedad y necesidad...	173
Tabla 51	Frecuencia y ejemplos que expresan imposibilidad	174
Tabla 52	Frecuencia y ejemplos de verbos de rechazos	175
Tabla 53	Frecuencia y ejemplos de cuantificadores aproximativos	175
Tabla 54	Frecuencia y ejemplos de mecanismos de intensificación	176
Tabla 55	Frecuencia y ejemplos de partículas de negación	177
Tabla 56	Frecuencia y ejemplos de construcciones de futuro	178
Tabla 57	Frecuencia y ejemplos de formas de tratamiento	179
Tabla 58	Frecuencia y ejemplos de marcadores discursivos.....	183
Tabla 59	Influencia de variables situacionales en modificadores léxicos.....	197
Tabla 60	Influencia de variables situacionales en modificadores sintácticos	200
Tabla 61	Taxonomía y frecuencia de modificadores externos	203
Tabla 62	Taxonomía y frecuencia de modificadores externos discursivos ...	205
Tabla 63	Tipos de saludos y ejemplos	207
Tabla 64	Ejemplos de muestras de interés hacia el interlocutor	209
Tabla 65	Ejemplos de autoidentificación	210
Tabla 66	Ejemplos de presentación del tema	211
Tabla 67	Ejemplos de muestras de interés en mantener o retomar contacto	212
Tabla 68	Ejemplos de solicitud de respuesta	213
Tabla 69	Ejemplos de despedidas	214
Tabla 70	Ejemplos de excusas o justificaciones.....	217

Tabla 71	Fórmulas de disculpas.....	218
Tabla 72	Ejemplos de propuestas alternativas	219
Tabla 73	Ejemplos de preparadores de rechazos	221
Tabla 74	Ejemplos de reconocimientos del coste.....	222
Tabla 75	Ejemplos de lamento.....	223
Tabla 76	Ejemplos de rechazos reiterativos	223
Tabla 77	Ejemplos de súplica y autocrítica	224
Tabla 78	Ejemplos de agradecimientos.....	225
Tabla 79	Ejemplos de solicitudes de comprensión.....	226
Tabla 80	Ejemplos de deseos de aceptar.....	227
Tabla 81	Ejemplos de buenos deseos.....	228
Tabla 82	Ejemplos de propuestas compensatorias.....	229
Tabla 83	Ejemplos de muestras de empatía.....	230
Tabla 84	Ejemplos de muestras de alegría o entusiasmo.....	231
Tabla 85	Ejemplos de cumplidos	232
Tabla 86	Ejemplos de ofrecimientos de ayuda.....	233
Tabla 87	Ejemplos de consejos o sugerencias.....	234
Tabla 88	Influencia de variables situacionales en modificadores discursivos	247
Tabla 89	Influencia de variables situacionales en modificadores atenuadores	249
Tabla 90	Influencia de las variables situacionales en los modificadores afiliativos.....	251
Tabla 91	Síntesis de las variables analizadas en el estudio cuantitativo	258
Tabla 92	Descripción estadística de los tipos de modificadores externos	260
Tabla 93	Resultados obtenidos en la prueba U de Mann Whitney	261
Tabla 94	Agradecimientos empleados en función de P.....	262
Tabla 95	Agradecimientos empleados en función de D.....	263
Tabla 96	Agradecimientos empleados en función de R.....	264
Tabla 97	Solicitudes de comprensión empleadas en función de P.....	264
Tabla 98	Solicitudes de comprensión empleadas en función de D.....	265
Tabla 99	Solicitudes de comprensión empleadas en función de R.....	266
Tabla 100	Deseos de aceptar formulados en función de P.....	267
Tabla 101	Deseos de aceptar formulados en función de D.....	268
Tabla 102	Deseos de aceptar formulados en función de R.....	268
Tabla 103	Buenos deseos expresados en función de P.....	269
Tabla 104	Buenos deseos expresados en función de D.....	270
Tabla 105	Buenos deseos expresados en función de R.....	271
Tabla 106	Propuestas compensatorias realizadas en función de P.....	272
Tabla 107	Propuestas compensatorias realizadas en función de D.....	272
Tabla 108	Propuestas compensatorias realizadas en función de R.....	273

Tabla 109	Muestras de empatía expresadas en función de P.....	274
Tabla 110	Muestras de empatía expresadas en función de D.....	275
Tabla 111	Muestras de empatía expresadas en función de R.....	275
Tabla 112	Muestras de alegría o entusiasmo expresadas en función de P.....	276
Tabla 113	Muestras de alegría o entusiasmo expresadas en función de D.....	277
Tabla 114	Muestras de alegría o entusiasmo expresadas en función de R.....	278
Tabla 115	Cumplidos realizados en función de P.....	279
Tabla 116	Cumplidos realizados en función de D.....	279
Tabla 117	Cumplidos realizados en función de R.....	280
Tabla 118	Ofrecimientos de ayuda realizados en función de P.....	281
Tabla 119	Ofrecimientos de ayuda realizados en función de D.....	282
Tabla 120	Ofrecimientos de ayuda realizados en función de R.....	283
Tabla 121	Consejos o sugerencias ofrecidos en función de P.....	283
Tabla 122	Consejos o sugerencias ofrecidos en función de D.....	284
Tabla 123	Consejos o sugerencias ofrecidos en función de R.....	285
Tabla 124	Dependencias estadísticas verificadas en modificadores afiliativos.....	286
Tabla 125	Estrategias pragmáticas del grupo BELE al emplear modificadores externos.....	292
Tabla 126	Estrategias pragmáticas empleadas por el grupo BELE en los modificadores afiliativos.....	294
Tabla 127	Patrón de rechazo en correos electrónicos. Grupo ENAT.....	297
Tabla 128	Patrón de rechazo en correos electrónicos. Grupo BNAT.....	298
Tabla 129	Patrón de rechazo en mensajes privados de Facebook. Grupo ENAT.....	299
Tabla 130	Patrón de rechazo en mensajes privados de Facebook. Grupo BNAT.....	300

Índice de figuras

Págs.

Figura 1	Estrategias de cortesía de Brown y Levinson (1987).....	19
Figura 2	Definición del rechazo en nuestro estudio.....	27
Figura 3	Ejemplo de rechazo en correo electrónico.....	28
Figura 4	Ejemplo de rechazo en mensaje de Facebook.....	29
Figura 5	Textualización de Marcuschi (2008: 96). Traducción propia.....	45
Figura 6	Clasificación 1 de géneros digitales según Cassany (2012).....	50
Figura 7	Clasificación 2 de géneros digitales según Cassany (2012).....	51
Figura 8	Competencia comunicativa propuesta (Canale, 1983).....	59
Figura 9	Competencia de la lengua (Bachman, 1990).....	60
Figura 10	Competencia comunicativa (Celce-Murcia <i>et al.</i> , 1995)	61
Figura 11	Competencia comunicativa (MCER).....	61
Figura 12	Variables dependientes.....	142
Figura 13	Variables independientes situacionales.....	145
Figura 14	Elección de correos electrónicos en función de las variables situacionales.....	150
Figura 15	Elección de mensajes privados de Facebook en función de las variables situacionales.....	151
Figura 16	Estrategias directas empleadas en función de las variables situacionales.....	157
Figura 17	Estrategias indirectas convencionales empleadas en función de las variables situacionales.....	158
Figura 18	Estrategias indirectas no convencionales empleadas en función de las variables situacionales.....	159
Figura 19	Porcentaje de perspectivas del emisor empleadas en función de las variables situacionales.....	167
Figura 20	Porcentaje de perspectivas impersonales empleadas en función de las variables situacionales.....	168
Figura 21	Tipos de modificadores internos empleados.....	184
Figura 22	Modificadores internos más frecuentes en rechazos.....	185
Figura 23	Porcentaje de construcciones que expresan incapacidad de aceptar en función P, D, R.....	186
Figura 24	Porcentaje de construcciones que expresan lamento en función de P, D, R.....	187
Figura 25	Porcentaje de construcciones que expresan opiniones o decisiones en función de P, D, R.....	188
Figura 26	Porcentaje de construcciones que expresan necesidad u obligación en función de P, D, R.....	189
Figura 27	Porcentaje de construcciones que expresan imposibilidad en función de P, D, R.....	190
Figura 28	Porcentaje de partículas negativas empleadas en función de P, D, R.....	191

Figura 29	Porcentaje de empleo del Futuro simple en función de P, D, R.....	192
Figura 30	Porcentaje de empleo de la perífrasis “ir (a) + Infinitivo” en función de P, D, R.....	193
Figura 31	Porcentaje de empleo de “usted” en función de P, D, R.....	194
Figura 32	Porcentaje de empleo de “tú” en función de P, D, R.....	195
Figura 33	Porcentaje de marcadores discursivos empleados en función de P, D, R.....	196
Figura 34	Modificadores externos empleados por los grupos BELE, BNAT y ENAT.....	235
Figura 35	Modificadores externos más frecuentes en los grupos BELE, BNAT y ENAT.....	236
Figura 36	Porcentaje de saludos en función de las variables situacionales....	237
Figura 37	Porcentaje de muestras de interés hacia el interlocutor en función de las variables situacionales.....	238
Figura 38	Porcentaje de despedidas en función de las variables situacionales.....	239
Figura 39	Porcentaje de excusas en función de las variables situacionales....	240
Figura 40	Porcentaje de disculpas en función de las variables situacionales	240
Figura 41	Porcentaje de propuestas alternativas en función de las variables situacionales.....	241
Figura 42	Porcentaje de preparadores de rechazo en función de las variables situacionales.....	242
Figura 43	Porcentaje de agradecimientos en función de las variables situacionales.....	243
Figura 44	Porcentaje de solicitudes de comprensión en función de las variables situacionales.....	244
Figura 45	Porcentaje de deseos de aceptar en función de las variables situacionales.....	245
Figura 46	Estrategias pragmático-discursivas identificadas en el grupo BELE.....	295

Glosario de abreviaturas

AAIP	-	Acción que amenaza la imagen pública
BELE	-	Informantes brasileños no nativos
BNAT	-	Informantes brasileños nativos
D	-	Distancia social
DCT	-	<i>Discourse Completion Test</i>
ELE	-	Español como Lengua Extranjera
ENAT	-	Informantes españoles nativos
EP	-	Español peninsular
FTAs	-	<i>Face Threatening Acts</i>
LE	-	Lengua Extranjera
L1	-	Primera lengua
L2	-	Segunda lengua
MCER	-	Marco Común Europeo de Referencia
OCEM	-	<i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio</i>
P	-	Poder relativo
PB	-	Portugués brasileño
PBELE	-	Informantes brasileños no nativos del pilotaje
PBN	-	Informantes brasileños nativos del pilotaje
PCIC	-	Plan Curricular del Instituto Cervantes
PNLD	-	<i>Programa Nacional do Livro Didático</i>
R	-	Grado de imposición

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría mostrar mi más sincero agradecimiento a mis directoras de tesis, la Profa. Dra. Susana Martín Leralta y la Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha, por no dudar en apoyarme incluso cuando suponía que hubiese un océano de por medio. Nildi, gracias por la humanidad y cercanía con la que me has acompañado durante estos años. Susana, gracias por permitirme repetir la experiencia de investigar bajo tu cotutela. Sin duda, tus observaciones, profesionalidad y pragmatismo han resultado fundamentales para desarrollar este estudio de forma rigurosa y han impregnado las páginas del presente trabajo.

Gracias también a mi tutora y coordinadora del programa de doctorado en la Universidad Nebrija, la Profa. Dra. Anna Doquin de Saint Preux, por estar siempre disponible y facilitar en todo momento el proceso de cotutela. Asimismo, agradezco la participación y las valiosas aportaciones del tribunal presente en la pre-defensa y la defensa.

Agradezco también a la Agencia Española de Cooperación (MAEC-AECID) la oportunidad de impartir clases como lectora de español en Brasil durante seis cursos académicos. Esa experiencia me ha permitido descubrir mi pasión por la pragmática y vivir en primera persona las consecuencias de los fallos pragmáticos en contextos interculturales.

Asimismo, me gustaría mostrar mi más sincero agradecimiento a todas las integrantes del grupo de Pragmática Intercultural de la Universidad de São Paulo y muy especialmente a la Profa. Dra. Elisabetta Santoro. Sin saberlo, cambiaron el rumbo de mi investigación y me ayudaron a encontrar el propósito de estas páginas. Siempre recordaré su recibimiento como un ejemplo de compañerismo y profesionalidad dentro del mundo académico.

Agradezco a las profesoras de la Universidad Nebrija y de la UNESP la posibilidad de realizar la toma de datos con sus alumnos. Y quiero dar las gracias muy especialmente a cada una de las personas que participaron en el pilotaje y la recogida de datos. Tampoco me puedo olvidar de todos los especialistas que, de forma desinteresada, contribuyeron a validar las herramientas de recogidas de datos. Muchísimas gracias.

Agradezco a los amigos de ambos lados del Atlántico los momentos de desahogo, la paciencia y la comprensión a lo largo de estos años. Gracias también a mis padres, Felipe y Carmen, y a mi hermano, Alberto, por su apoyo incondicional en cada etapa de este proceso. Sin todos ellos, no hubiera conseguido disfrutar tanto de este proyecto.

Qué bonito, Natxo, poder dedicarte una vez más estas últimas líneas. No tengo el suficiente repertorio lingüístico para darte las gracias por cada palabra de aliento y cada abrazo. Agradezco tu presencia, tu empatía y tu inigualable capacidad de escucha. Gracias, gracias y más gracias por ayudarme a verbalizar todo lo que todavía no estaba escrito.

Resumen

Debido a los desafíos comunicativos que presenta el entorno digital en la actualidad, es fundamental que los aprendices de ELE sean capaces de producir textos en línea adecuados a diferentes géneros y registros para participar con éxito en distintas comunidades discursivas. En este contexto, nos proponemos compilar, a partir de un DCT, un corpus de rechazos realizados por aprendices de ELE brasileños de nivel avanzado (B2 consolidado) en mensajes privados de Facebook y correos electrónicos. El objetivo general consiste en analizar empíricamente la elección del género, las estrategias de cortesía, la perspectiva y los modificadores (internos y externos) en rechazos del ámbito académico con distintos grados de imposición, distancia social y poder relativo. Asimismo, comparamos dicho corpus con el de hablantes nativos de portugués brasileño y español peninsular para identificar posibles transferencias o fallos pragmáticos en contextos interculturales. Para ello, nos basamos en las teorías revisadas de los géneros discursivos (Marcuschi, 2008, 2010, 2011; Bezerra, 2017), la cortesía (Brown y Levinson, 1987) y los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969, 1979). Los resultados de la investigación revelan que los aprendices de ELE son quienes más modificadores externos emplean y que las principales diferencias intergrupales se encuentran en la frecuencia con la que emplean determinados modificadores, más que en la influencia de las variables situacionales. Asimismo, se verifica la presencia de distintas estrategias pragmáticas por parte del grupo de aprendices de ELE y, entre ellas, la sobreutilización de modificadores externos con una función discursiva o afiliativa.

Palabras clave: pragmática intercultural, rechazos, géneros digitales, español con fines académicos, aprendices de ELE brasileños.

Resumo

Devido aos desafios comunicativos que o ambiente digital apresenta na atualidade, é fundamental para os aprendizes de espanhol como língua estrangeira serem capazes de produzir textos online adequados a diferentes gêneros e registros para participarem com sucesso de distintas comunidades discursivas. Nesse contexto, pretendemos compilar, a partir de um DCT, um *corpus* de recusas redigidas por aprendizes brasileiros de espanhol de nível avançado (B2 consolidado) em mensagens privadas no Facebook e e-mails. O objetivo geral consiste em analisar empiricamente a escolha do gênero, das estratégias de cortesia, da perspectiva e dos modificadores (internos e externos) em recusas do âmbito acadêmico com distintos graus de imposição, poder relativo e distância social. Da mesma forma, compilamos e analisamos *corpora* de falantes nativos de português brasileiro e espanhol peninsular para identificar possíveis transferências ou falhas pragmáticas em contextos interculturais. Baseamo-nos nas teorias revisadas dos gêneros discursivos (Marcuschi, 2008, 2010, 2011; Bezerra, 2017), da cortesia (Brown y Levinson, 1987) e dos atos de fala (Austin, 1962; Searle, 1969, 1979). Os resultados da pesquisa revelam que os aprendizes de espanhol são os que mais recorrem a modificadores externos e que as principais diferenças intergrupais encontram-se na frequência de uso de determinados modificadores, mais que na influência de variáveis situacionais. Ademais, verifica-se a presença de distintas estratégias pragmáticas por parte do grupo de aprendizes brasileiros de ELE e, entre elas, a sobreutilização de modificadores externos com uma função discursiva ou afiliativa.

Palavras chave: pragmática intercultural; recusas; gêneros digitais; espanhol com fins acadêmicos; aprendizes brasileiros de espanhol (E/LE).

Abstract

Due to the communication challenges that the digital environment presents nowadays, it is crucial for learners of a second language to produce online texts adapted to different genres and registers. That is how they can participate successfully in different discursive communities. In this context, we aim to compile, through a DCT, a refusal corpus of private messages on Facebook and e-mails written by Brazilian learners of Spanish with an advanced level (consolidated B2). Our main goal is to empirically analyze the genre, strategy and perspective chosen, as well as the use of internal and external modifiers when refusing in academic situations with different relative power, social distance and power rank. This corpus is compared with corpora from native speakers of Brazilian Portuguese and Peninsular Spanish so that we can identify possible pragmatic transferences or failures in intercultural contexts. Our analysis is based on the most recent theories about Discourse Genres (Marcuschi, 2008, 2010, 2011; Bezerra, 2017), Politeness (Brown y Levinson, 1987) and Speech Acts (Austin, 1962; Searle, 1969, 1979). The results reveal that Brazilian learners use more external modifiers than native speakers. The main differences among the three groups are in the frequency of specific modifiers more than in the influence of situational variables. The presence of different pragmatic strategies among Brazilian learners - in particular, the overuse of external modifiers with a discursive and affiliative function - has also been proven.

Keywords: intercultural pragmatics; refusals; digital genres; Spanish for academic purposes; Brazilian learners of Spanish as a foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

La llegada de Internet ha tenido un efecto indiscutible en las prácticas escritas, pues han surgido nuevas formas de comunicarse en línea (correos electrónicos, redes sociales, blogs...) y, con ellas, nuevas formas de escritura. Según Casanny (2012), la red ha terminado con el monopolio que tenía la escritura normativa hasta ahora, ya que el surgimiento de nuevos géneros exige dominar los más diversos repertorios lingüísticos. Actualmente, ser un escritor competente consiste en dominar multitud de géneros y registros que antes no estaban contemplados en la escritura.

Esto, sin duda, supone un gran desafío para los aprendices de ELE, pues deben disponer de recursos lingüísticos suficientes para acomodar su escritura a diversos registros, respetando las convenciones discursivas de los distintos géneros en cada comunidad discursiva y ámbito de la lengua meta. Un estudiante, por ejemplo, no escribe de la misma forma un correo electrónico a un profesor que un mensaje de WhatsApp a sus amigos para quedar después de clase. Y tampoco se comunica de la misma forma si pide un favor a un profesor o si rechaza una de sus propuestas. Este aprendizaje se suele producir de forma autónoma y, no en pocas ocasiones, a partir de eventuales malentendidos, lo que nos lleva a recordar que estos desajustes pragmáticos se sancionan de forma más estricta por parte de los hablantes nativos que los errores gramaticales. De hecho, es habitual asociarlos al carácter o la personalidad del aprendiz en lugar de entenderlos como posibles transferencias pragmáticas relacionadas con las premisas socioculturales de la L1. Por ello, y con la finalidad de que la comunicación intercultural se produzca de manera más eficaz, consideramos necesario profundizar en el estudio de los actos de habla desde una perspectiva pragmática contrastiva y de interlengua en diferentes ámbitos y contextos.

En lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje por parte de aprendices de ELE brasileños, existen algunas particularidades que no debemos pasar por alto al introducir el tema de la presente investigación. Debido a su origen neolatino y a una evolución histórica similar, se calcula que el español y el portugués comparten más de un 85% del léxico (Ulsh, 1971, citado en Almeida, 2001: 14). Por lo tanto, en la enseñanza del español a brasileños, la comunicación constituye un punto de partida, más que un objetivo a ser alcanzado. Los aprendices de estas características son falsos principiantes que cuentan con conocimientos de la lengua meta por el simple hecho de tener el portugués como lengua materna. Esto hace que sea necesario replantearse algunas consideraciones prácticas para las clases de ELE en el contexto brasileño.

En primer lugar, nos gustaría destacar la escasez de materiales didácticos publicados para estudiantes de las mencionadas características, pues en la mayoría de los casos están diseñados para hablantes de otras lenguas y los niveles iniciales resultan muy básicos para este perfil de aprendices de ELE. Si bien hemos identificado un creciente interés en el mercado editorial brasileño de los últimos años, los esfuerzos continúan siendo escasos. En este sentido, vale destacar el papel del *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), que evalúa, selecciona y distribuye manuales de todas las áreas entre las escuelas públicas brasileñas. La primera selección que hizo de material didáctico en lengua extranjera (español e inglés) fue en 2011.

Tampoco podemos dejar de mencionar de forma crítica la escasa presencia de distintas voces hispánicas y la falta de contextualización que muchas veces impide a los alumnos adecuar sus producciones a diversos géneros discursivos y situaciones comunicativas reales. En esta línea, nos parece oportuno mencionar el esfuerzo realizado por el Ministerio de Educación brasileño, en el año 2006, al publicar las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), pues en este documento se dedican dos capítulos enteros a la enseñanza de lenguas extranjeras. En el capítulo 3, se presentan orientaciones generales de utilidad para cualquier profesional vinculado a dicha área de especialidad y, en el capítulo 4, se abordan las particularidades propias de la enseñanza del español a brasileños. Las autoras afirman que la elaboración de dicho documento supone un gesto de política lingüística que exige reflexionar acerca del lugar que puede y debe ocupar el español en el proceso educativo brasileño.

Según Paraquett (2009), las especialistas que redactaron el documento se proponen cuestionar el papel privilegiado que ha ocupado la variedad peninsular a lo largo de los años y la invisibilidad que han sufrido las variedades hispanoamericanas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Brasil. En este sentido, una de las autoras (González, 2010) aclara que parten del presupuesto de que la exposición a la diversidad constituye un camino productivo para construir la identidad, derribar estereotipos y superar prejuicios. De ahí que se haga hincapié en la importancia de desarrollar la competencia intercultural. En esta misma línea, Coan y Pontes (2013) afirman que la enseñanza de lenguas debe ir más allá del español normativo y subrayan la necesidad de trabajar la variación lingüística en el aula de ELE. Rodrigues (2010), por su parte, afirma que las OCEM refuerzan la necesidad de que las lenguas formen parte del currículo junto con las demás asignaturas, pues solo así se respeta la propuesta de una formación integral que tenga sentido para los estudiantes y esté vinculada al proyecto pedagógico de los centros educativos.

En resumen, los documentos oficiales que guían la enseñanza educativa en Brasil resaltan la importancia de valorar la diversidad lingüística en las clases de ELE y de promover el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural. De esta forma, el alumno desarrollará sus habilidades lingüísticas, será capaz de relacionarse con personas de otras lenguas y culturas, y reflexionará de forma crítica acerca de las diferencias culturales.

Otra particularidad que entraña la enseñanza de español a brasileños está relacionada con la ineficacia del método comunicativo. Debido a que los estudiantes lusófonos parten de un nivel superior al de hablantes con lenguas maternas más distantes, nos parece necesario ir más allá de la mera inteligibilidad que plantea el enfoque comunicativo para quienes se acercan por primera vez al español. Estamos de acuerdo con Barros y Costa (2010: 100) al destacar como objetivo de los estudiantes brasileños no solo la posibilidad de comunicarse en la lengua meta, sino también la capacidad de:

[...] distinguir las variantes lingüísticas y reconocer la diversidad cultural; escoger el registro adecuado al contexto en el que se produce la situación comunicativa; comprender los aspectos socioculturales que interfieren en la interpretación de palabras, expresiones, gestos, formas de tratamiento, etc.; utilizar mecanismos de cohesión y coherencia propios de la lengua estudiada; usar estrategias verbales y no verbales para evitar o compensar posibles errores de comunicación, para lograr el efecto pretendido, etc.

Por todo lo mencionado hasta el momento, entendemos que la relación entre el portugués y el español es estrecha e inevitable. No obstante, tal y como señala Calvi (2004), gran parte de las diferencias entre lenguas próximas se encuentran en el plano discursivo y pragmático de la lengua, más que en el sintáctico o formal. De ahí que defendamos la necesidad de tener en cuenta las particularidades que entraña el aprendizaje de lenguas próximas; en especial, lo relativo a los aspectos pragmáticos, pues varían de unas culturas a otras y pueden hacer que la comunicación intercultural resulte más satisfactoria y eficaz para el conjunto de sus interlocutores.

Nuestro objetivo con este estudio consiste, primeramente, en compilar un corpus de rechazos realizados por aprendices de ELE brasileños y dos grupos de hablantes nativos, uno de portugués brasileño y otro de español peninsular, en dos géneros discursivos del ámbito académico: los correos electrónicos y los mensajes privados de Facebook. En segundo lugar, pretendemos analizar las características de los rechazos en ambas lenguas y culturas. Así, en el caso de detectar posibles transferencias pragmáticas en el corpus de aprendices de ELE, analizaremos si se acercan a la variedad de la L2 o si, por el contrario, se alejan de la misma. En definitiva, se trata de un estudio pragmático de interlengua y

contrastivo (*transcultural* o *cross-cultural*, atendiendo a la nomenclatura empleada en Brasil), ya que analizamos las producciones de aprendices brasileños de ELE de nivel avanzado al rechazar y, al mismo tiempo, las posibles semejanzas y diferencias que existen entre hablantes nativos de portugués brasileño y español peninsular.

En nuestro trabajo entendemos el rechazo como el acto de habla comisivo que expresa la intención del hablante de no realizar una determinada acción en perjuicio del oyente. Y el pilar teórico fundamental es la cortesía, es decir, los mecanismos que despliega cada grupo de informantes para realizar rechazos de forma cortés en contextos con distintas características situacionales. En este sentido, consideramos que nuestra tesis puede contribuir a entender mejor la interlengua de los aprendices brasileños de ELE y las producciones de hablantes nativos procedentes del interior del Estado de São Paulo y de la Comunidad Madrid en lo que respecta a la competencia pragmático-discursiva escrita. Además, esperamos vislumbrar semejanzas y diferencias entre ambas lenguas y culturas que nos ayuden a trazar caminos para abordar aspectos discursivos y pragmáticos en los géneros digitales del ámbito académico. Esto podría repercutir en la creación de material didáctico y, a su vez, en la aplicación de estos contenidos a las clases de ELE con hablantes lusófonos. En el caso de estudiantes con una L1 diferente del portugués, a partir del corpus de hablantes nativos de español, se podrían diseñar actividades para fomentar los contenidos interculturales en el aula y comparar las características de los rechazos en español con las de su L1.

En definitiva, defendemos que el dominio de diversos géneros, registros y pautas socioculturales, tanto en la L1 como en la L2, es necesario para enfrentarse a los desafíos comunicativos que presenta el mundo actual. De esta forma, los aprendices de ELE conseguirán participar con éxito en distintas comunidades discursivas y elaborar discursos con sentido y adaptados a las nuevas necesidades del entorno digital. En particular, entendemos que ser capaces de decir “no” en una lengua extranjera de forma cortés es una herramienta de poder que les permite salvaguardar su imagen de autonomía al mismo tiempo que reducen el grado de amenaza para la imagen del interlocutor.

El trabajo que presentamos en las próximas páginas se divide en dos grandes bloques: la teoría y la investigación aplicada. La primera, a su vez, está dividida en dos capítulos: la fundamentación teórica y el estado de la cuestión. En la primera desarrollamos los conceptos y teorías que sirven como punto de partida para el posterior análisis y la interpretación de los datos obtenidos. Entre ellas, destacan principalmente las teorías y actualizaciones de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969, 1979), la cortesía (Brown

y Levinson, 1987), las categorías de análisis del rechazo (Beebe *et al.*, 1990; Félix-Brasdefer, 2019) y el concepto de género discursivo en relación con el texto, el contexto y la cultura (Marcuschi, 2008, 2011). Por último, describimos qué entendemos en nuestro trabajo por competencia pragmático-discursiva y analizamos las aplicaciones de la pragmática y los géneros discursivos a la enseñanza-aprendizaje de ELE. En el estado de la cuestión, sintetizamos los estudios más recientes relacionados con nuestros objetivos. En particular, los que se refieren a rechazos y estudios de cortesía en correos electrónicos o redes sociales que incluyen el español o el portugués (Níkleva y Núñez, 2013; Robles, 2017). Incluimos estudios de variación sociopragmática, pragmática intercultural e interlengua (Félix-Brasdefer, 2006, 2008; García, 1999; Gallardo, 2013).

El segundo gran bloque de este trabajo lo conforma el estudio empírico. La primera parte incluye el diseño metodológico, las características de la muestra, la descripción de las herramientas de recogida de datos y las fases de la investigación. A continuación, incluimos los dos estudios realizados (el cualitativo descriptivo y el cuantitativo) con sus respectivos resultados. En el estudio descriptivo, analizamos la elección del género textual para realizar los distintos rechazos planteados en el DCT, la estrategia, la perspectiva y los modificadores internos y externos. Además, verificamos la influencia de tres variables situacionales: el poder relativo, la distancia social y el grado de imposición. Para el cuantitativo, únicamente hemos seleccionado los modificadores externos con una función afiliativa, pues el análisis cualitativo reveló mayores diferencias entre el corpus de aprendices y los dos corpus de nativos. Por tanto, consideramos que pueden ser la principal causa de malentendidos en las interacciones académicas entre aprendices de ELE brasileños y nativos españoles.

Para terminar, realizamos una síntesis de los resultados alcanzados en ambos estudios, analizamos las estrategias pragmáticas identificadas y presentamos un patrón del rechazo en español peninsular y en portugués brasileño. Por último, exponemos las conclusiones en las que retomamos los objetivos y preguntas de investigación, describimos la validez del estudio realizado, sus limitaciones y las futuras líneas de investigación. Cabe destacar que hemos añadido en Anexos: la validación por juicio de expertos, las herramientas de recogida de datos, los tres corpus de rechazos compilados, el resultado del cuestionario de hábitos sociales y el análisis (cualitativo y cuantitativo) de los datos.

PARTE I:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 2.

MARCO TEÓRICO

2.1. INTRODUCCIÓN AL MARCO TEÓRICO

2.2. LOS ACTOS DE HABLA

- 2.2.1. Teoría de los actos de habla de Austin
- 2.2.2. Teoría de los actos de habla de Searle
- 2.2.3. Críticas a la teoría de los actos de habla

2.3. LA CORTESÍA

- 2.3.1. Teoría de Lakoff y principio de Leech
- 2.3.2. Teoría de Brown y Levinson
- 2.3.3. Críticas a la teoría de Brown y Levinson
- 2.3.4. Imagen social y actividades de imagen
- 2.3.5. Cortesía atenuadora y valorizadora
- 2.3.6. La cortesía en las culturas española y brasileña

2.4. EL RECHAZO

- 2.4.1. Definición
- 2.4.2. Categorías de análisis
- 2.4.3. El rechazo en el PCIC

2.5. GÉNEROS DISCURSIVOS

- 2.5.1. Definición de género
- 2.5.2. Texto, género y discurso
- 2.5.3. Género, contexto y cultura
- 2.5.4. Géneros discursivos digitales

2.6. GÉNEROS DISCURSIVOS ESTUDIADOS

- 2.6.1. El correo electrónico
- 2.6.2. El mensaje privado en *Facebook*

2.7. COMPETENCIA PRAGMÁTICO-DISCURSIVA

- 2.7.1. Evolución del concepto de competencia comunicativa
- 2.7.2. Competencia comunicativa en el MCER
- 2.7.3. Propuesta de definición

2.8. APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

- 2.8.1. Enseñanza-aprendizaje de la pragmática
- 2.8.2. Géneros discursivos en clase de ELE

2.1. INTRODUCCIÓN AL MARCO TEÓRICO

A lo largo de este apartado exponemos las teorías pragmáticas y discursivas sobre las que se sustenta nuestro trabajo. Por un lado, presentamos las revisiones y actualizaciones llevadas a cabo en los últimos veinte años (Escandell, 2013; Sbisà, 2002; Haverkate, 2004; Briz, 2005; Kasper, 2006; Hernández Flores, 2004, 2013; Barros, 2011; Boretti, 2005; Bernal, 2007, entre otros) del estudio de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969, 1979) y de la teoría de la cortesía propuesta por Brown y Levinson (1987). Asimismo, definimos y caracterizamos el rechazo, tomando como punto de partida las categorías de análisis establecidas por Beebe *et al.* (1990), García (1992) y Félix-Brasdefer (2019).

Por otro lado, profundizamos en los conceptos de *género*, *texto* y *discurso* en relación con el contexto y la cultura subyacente. Para ello, nos basamos en las propuestas más recientes de autores como Bazerman (2005, 2006), Rojo (2005), Marcuschi (2008; 2011), Motta-Roth (2011) o Bezerra (2017), quienes, a su vez, parten del concepto de *género* propuesto por Bajtín (1992). Del mismo modo, analizamos las características de los géneros digitales que componen nuestra investigación, a saber, los correos electrónicos y los mensajes privados de Facebook.

A continuación, abordamos la evolución de los modelos de competencia comunicativa, desde Hymes (1972) hasta la propuesta del MCER (2002), y argumentamos nuestra apuesta por el término *competencia pragmático-discursiva* en el presente estudio como forma de integrar la perspectiva pragmática y discursiva. Para finalizar, subrayamos la necesidad de incorporar el concepto de *género* y el componente pragmático en las clases de ELE con el objetivo de que los aprendices de ELE sean capaces de comunicarse de forma eficaz en distintas comunidades discursivas.

2.2. LOS ACTOS DE HABLA

2.2.1 Teoría de los actos de habla de Austin

El origen de los actos de habla se lo debemos a Austin (1962), quien explica en su primera conferencia que no todas las declaraciones se pueden verificar, son descriptivas y tienen como objetivo registrar o transmitir información acerca de hechos específicos. Esto le lleva a establecer una distinción entre *enunciados constatativos* y *realizativos*. Los primeros pueden analizarse en términos de verdad o falsedad y, los segundos, al emplearse en las circunstancias apropiadas, suponen realizar una determinada acción. Por ejemplo, al decir “te quiero a ti como mi legítima esposa” en las condiciones oportunas, no estaríamos

apenas diciendo algo, sino *haciendo* algo, que sería casarnos. Por lo tanto, los actos realizativos deben llevarse a cabo con una determinada intención y en las circunstancias idóneas. De lo contrario, se incurrirá en lo que el autor llama *infortunios*.

En su octava conferencia, Austin (1962) enfatiza que al *decir algo*, siempre *hacemos algo*, de ahí que todos los enunciados conlleven algún tipo de acción y sean realizativos. Partiendo de esta idea, dicho autor defendió su famosa teoría de los actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos:

- Los *actos locutivos* consisten en decir algo, o sea, pronunciar palabras con cierto sentido y referencia. Estos actos, a su vez, se dividen en: *actos fonéticos* (emisión de sonidos), *fáticos* (emisión de palabras) y *réticos* (utilización de palabras con cierto sentido y referencia). Al realizar un acto fático, inevitablemente, realizamos un acto fonético, pero no a la inversa. Y es posible realizar un acto fático sin que sea rético, pero no al contrario. Esto ocurriría, por ejemplo, si pronunciamos palabras en una lengua extranjera y no conocemos su significado.
- Los *actos ilocutivos* consisten en hacer algo y dependen del propósito del emisor al decir algo. Austin llama a esta intención de *fuerza ilocutiva* y la contrapone al *significado*, que formaría parte de los actos locutivos. Además, hace hincapié en que los actos ilocutivos son actos convencionalizados.
- Los *actos perlocutivos* están relacionados con los efectos de los actos locutivos e ilocutivos en el interlocutor. Por lo tanto, aluden a las consecuencias y algunas de ellas pueden no ser intencionadas.

Por último, en lo que respecta a la teoría de Austin (1962), no podemos dejar de mencionar su intento de clasificar los actos de habla en cinco categorías: veredictivos (p. e. calcular, analizar, estimar, evaluar...), ejercitivos (p. e. ordenar, mandar, rogar, aconsejar...), comisivos (p. e. prometer, contratar, jurar, garantizar...), expositivos (p. e. afirmar, negar, enfatizar, ilustrar...) y comportativos (p. e. disculparse, agradecer, felicitar, aplaudir, bendecir...). No obstante, años más tarde, Searle (1979) realizó algunas críticas a la misma al afirmar que se trataba de una clasificación de verbos ilocutivos, no de actos de habla. Asimismo, matizó que faltaba un principio claro de clasificación, pues algunas categorías se superponían y en otras existía una gran heterogeneidad.

2.2.2 Teoría de los actos de habla de Searle

Searle continuó investigando en la misma línea que Austin y, en el año 1969, defendió la famosa teoría de los actos de habla. Su punto de partida fue que todos los intercambios lingüísticos están regidos por una serie de reglas, generalmente implícitas, y cuya unidad mínima es el *acto de habla*. El propio hablante puede no ser consciente de que está actuando conforme a una regla, ni ser capaz de explicarla, pero sí es capaz de reconocer los desvíos de la misma como equivocados o defectuosos. Por ejemplo, en una cafetería española, a la camarera le parecería extraño que alguien pidiese un café diciendo *quiero un café ahora mismo* y no le sorprendería si un cliente dijese simplemente *un café*.

En su teoría de los actos de habla, Searle distingue tres tipos de actos dentro de un enunciado: el *acto de emisión* (enunciar palabras), el *acto proposicional* (referir y predicar) y el *acto ilocutivo* (preguntar, afirmar, ordenar, prometer...). El acto proposicional y el acto ilocutivo solo se realizan en un determinado contexto porque es cuando las palabras adquieren verdadero sentido y referencia. Es importante tener en cuenta que un mismo acto proposicional puede ser común a distintos actos ilocutivos. Por ejemplo, la proposición *¿qué hora es?* puede ser una pregunta para saber la hora o para que nuestro interlocutor interprete que es tarde y queremos volver a casa. Además, distintos actos de emisión pueden tener un mismo acto ilocucional. Así, para conseguir que nuestro interlocutor abra la ventana (acto ilocucional), podríamos decir *¡qué calor hace aquí!* o *¿te importaría abrir la ventana, por favor?* Eso sí, los actos proposicionales nunca ocurren de forma aislada, siempre van asociados a algún acto ilocutivo.

Uno de los aspectos clave para entender la clasificación que propone dicho autor de los actos de habla es la diferencia que establece entre el indicador proposicional y el de la fuerza ilocutiva. El primero hace referencia al contenido expresado mediante la proposición y el segundo indica cuál debe ser la interpretación, o sea, qué acto está siendo realizado. Por lo tanto, los actos ilocutivos pueden representarse como $F(p)$, donde F equivale a la fuerza y p al contenido proposicional. Searle destaca también la importancia de no confundir verbos con actos ilocutivos. Según explica el autor, los verbos forman parte de una determinada lengua y pueden servir de guía, pero en ningún caso determinan el acto ilocutivo. Para establecer la clasificación de los actos ilocutivos, Searle (1979: 3-11) considera doce dimensiones:

Dimensiones para la clasificación de los actos de habla
1. Propósito ilocutivo del tipo de acto.
2. Dirección del ajuste entre las palabras y el mundo.
3. Estados psicológicos expresados.
4. Fuerza o vigor con el que se presenta el propósito ilocutivo.
5. Estatus o posición del hablante y del oyente con relación a la fuerza ilocutiva de la emisión.
6. Diferencias en el modo como la emisión se relaciona con los intereses del hablante y del oyente.
7. Diferencias en cuanto a las relaciones con el resto del discurso.
8. Diferencias sobre el contenido proposicional determinadas por los dispositivos que indican la fuerza ilocutiva.
9. Diferencias entre los actos que siempre deben ser actos de habla y los que pueden ser realizados como actos de habla, pero no es necesario.
10. Diferencias entre los actos que requieren instituciones extralingüísticas para su realización y aquellos que no.
11. Diferencias entre los actos en los que el verbo ilocutivo tiene un uso realizativo y los que no.
12. Diferencias en el estilo de realización del acto ilocutivo.

Tabla 1. Dimensiones propuestas por Searle (1979).

Partiendo de la clasificación propuesta previamente por Austin (1962) y teniendo en cuenta las dimensiones citadas en la Tabla 2, Searle (1979) clasificó los actos de habla en cinco categorías, tal y como presentamos a continuación:

Categoría	Propósito ilocutivo	Verbos ilocutivos asociados	Ejemplo
Actos asertivos	Decir cómo son las cosas	Afirmar, negar, reclamar, concluir, deducir...	<i>Ahora está lloviendo</i>
Actos directivos	Intentar que el oyente haga algo	Pedir, invitar, ordenar, mandar, suplicar, aconsejar...	<i>Acuérdate de bajar la basura</i>
Actos comisivos	Comprometernos como hablantes a (no) hacer algo	Prometer, contratar, jurar, garantizar, rechazar...	<i>Te prometo que iré a cenar</i>
Actos expresivos	Expresar nuestros sentimientos y actitudes	Agradecer, disculparse, dar el pésame...	<i>No me apetece salir esta noche</i>
Actos declarativos	Modificar la realidad	Casar, bautizar, inaugurar, declarar la guerra...	<i>Os declaro marido y mujer</i>

Tabla 2. Clasificación de actos de habla de Searle (1979).

Para que los actos ilocutivos se realicen con éxito, es necesario que se cumplan una serie de requisitos contextuales previos o, de lo contrario, se incurrirá en infortunios de distintos tipos. Searle (1979) agrupó dichas condiciones en cuatro categorías:

- *Condiciones de contenido proposicional*: se refieren a las expresiones lingüísticas necesarias para expresar un determinado acto de habla. Por ejemplo, podemos emplear el imperativo para dar un consejo o el condicional para realizar una petición de forma cortés.
- *Condiciones preparatorias*: requisitos previos para poder realizar el acto de habla. Por ejemplo, si vamos a rechazar una invitación, es necesario que alguien nos haya invitado previamente; o si hacemos una petición, debemos saber que es viable y que el interlocutor no lo va a hacer de manera espontánea.
- *Condiciones de sinceridad*: suponen la veracidad del hablante con respecto al acto de habla que va a realizar. En otras palabras, se refieren a lo que expresa el hablante cuando realiza el acto. Por ejemplo, al agradecer o felicitar a alguien expresamos placer, al prometer algo expresamos intención y al afirmar, creencia.
- *Condiciones esenciales*: son las que definen el acto de habla en cuestión. Por ejemplo, en las peticiones se relacionan con el hecho de que el hablante intente que su emisión le lleve al oyente a hacer algo; y en las aserciones con que el hablante presente la proposición como una representación de cosas efectivas.

El problema surge cuando optamos por realizar un acto indirecto, pues en esos casos la fuerza literal se encuentra bloqueada por el contexto y el oyente necesita apoyarse en el conocimiento de mundo compartido y la inferencia para interpretar adecuadamente el acto ilocutivo. Searle (1979) explica que existe un significado secundario literal y uno primario no literal. De ahí que destaque dos estrategias de inferencia fundamentales: identificar las situaciones en las que el propósito ilocutivo primario difiere del literal y establecer cuál es el propósito ilocutivo primario.

Morgan (1978, citado en Escandell, 2013: 75) explica que los actos indirectos se rigen por una serie de convenciones de tipo lingüístico o cultural. Las primeras se refieren a la relación que se establece entre las formas y su significado; las segundas, en cambio, se encuentran entre lo estrictamente convencional, que sería la gramática, y lo natural, que se corresponde con la pragmática. Morgan (1978) llama *implicaturas cortocircuitadas* a estos mecanismos de inferencia que se han institucionalizado. Un ejemplo puede ser la pregunta *¿puedes abrir la ventana?*, que enseguida interpretamos como una petición y no como una pregunta sobre las capacidades físicas del interlocutor para abrir o no la ventana.

2.2.3 Críticas a la teoría de los actos de habla

De acuerdo con Escandell (2013), el principal problema de esta teoría lo constituyen los actos ilocutivos indirectos porque contradicen el postulado de Searle que relaciona indisolublemente la forma y el acto de habla. En este sentido, la autora propone considerar las oraciones como unidades abstractas y los enunciados como unidades que actualizan su fuerza ilocutiva en el contexto.

Franck (1981, citado en Escandell, 2013: 77) también señala algunas limitaciones. En primer lugar, asignar a cada emisión un solo acto de habla, ya que en la práctica cada enunciado suele contener más de uno. Además, cuestiona que subyace una visión muy estática de las interacciones, dejando de lado el dinamismo y la estrategia que impregnan los intercambios comunicativos. No obstante, su mayor crítica es que el modelo se propone de forma abstracta y el componente pragmático no puede analizarse sin tomar en consideración los elementos particulares de cada situación. En esta misma línea, Haverkate (2004) afirma que para Searle los actos de habla son entidades monológicas que no están asociadas al uso real del lenguaje. Por ello, propone hablar de *actos discursivos*, entendiéndolos como “actos de habla incrustados en una situación comunicativa concreta” (Haverkate, 2004: 57).

Otra de las críticas proviene de Sbisà (2002), quien analizó el papel que desempeña el contexto tanto en la teoría de Austin como en la de Searle. Si bien reconoce algunos avances en la de este último, al considerar las creencias e intenciones de los participantes, discrepa en asignar al contexto un papel exclusivamente previo al acto de habla. Según la autora, el contexto va actualizándose constantemente durante la interacción y parece necesario replantearse si el contexto viene dado o se construye durante la interacción, si es limitado o ilimitado y si es objetivo o subjetivo. Asimismo, Sbisà argumenta que Searle, en su tentativa de clasificar los actos ilocutivos, dejó en un segundo plano los factores sociales externos y se centró exclusivamente en tres aspectos: el propósito ilocutivo, la dirección de ajuste y la condición de sinceridad.

En la misma línea que Sbisà (2002), nosotras consideramos que la teoría de los actos de habla presta escasa atención a los factores contextuales y sociales. Por eso, sería interesante complementarla con el estudio de la cortesía, pues considera variables situacionales. Otra limitación de esta teoría está relacionada con el análisis exclusivo de la oralidad, dejando a un lado las particularidades que entraña la comunicación escrita. Esto se ve claramente reflejado en la subdivisión que realiza el autor de los actos locutivos en

actos fónicos, fáticos y réticos. En nuestra investigación, pretendemos avanzar en esta dirección al combinar la teoría de los actos de habla y la cortesía en el estudio de rechazos realizados en función de las tres variables situacionales propuestas por Brown y Levinson (1987), a saber, el poder relativo, la distancia social y el grado de imposición. Además, ampliamos el estudio de los actos de habla a la lengua escrita y añadimos el componente discursivo, pues todos los rechazos han sido redactados en correos electrónicos o mensajes privados de Facebook del ámbito académico.

2.3. LA CORTESÍA

Un concepto fundamental para nuestro estudio es el de *cortesía*, pues sienta las bases de una línea teórica en el ámbito de la pragmática que pretende explicar el comportamiento lingüístico de los hablantes al realizar determinados actos de habla. Según Escandell (2013: 142), puede definirse como:

un conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras: lo que se ajusta a las normas se considera cortés, y lo que no se ajusta es sancionado como descortés.

Es importante tener en cuenta que, como afirma Haverkate (1994: 17), “ningún hablante (...) es capaz de expresarse de forma neutra: la cortesía está presente o está ausente”. Por lo tanto, la cortesía es un fenómeno universal, pero su manifestación varía de una cultura a otra y eso explica que sea fuente de numerosos choques interculturales. En Brasil, por ejemplo, es común que los invitados se sirvan su propio plato al ir a comer a casa de otra persona. En España, en cambio, eso podría ser interpretado por el anfitrión como una falta de educación, pues se espera que sea él quien sirva el plato a los huéspedes. Estas diferencias hacen que la cortesía resulte determinante para analizar el éxito comunicativo en un estudio aplicado a la enseñanza de una lengua extranjera, pues siempre confluyen, como mínimo, dos culturas con sus correspondientes premisas culturales.

Es importante destacar que las normas sociales que regulan el comportamiento adecuado son *regulativas*, o sea, podrían no existir y seguiríamos siendo capaces de expresar peticiones, quejas o agradecimientos. Entre esas reglas de cortesía, Briz (2005) distingue aquellas que atienden a premisas culturales (*ideomas culturales*) y aquellas que usamos de forma estratégica para conseguir determinados fines.

En definitiva, podemos afirmar que la teoría de la cortesía establece una relación entre los distintos actos de habla y las distintas estrategias que entran en juego en los

intercambios comunicativos para salvaguardar la imagen social de los interlocutores. La cortesía explica, por ejemplo, que utilicemos enunciados distintos para realizar los mismos rechazos en función de la persona con la que estemos hablando. Al fin y al cabo, no es lo mismo decir *no* a un profesor, a un amigo muy cercano o a un hijo.

2.3.1 Teoría de Lakoff y principio de Leech

La primera teoría que trató de explicar cómo adecuarse de forma cortés a una situación comunicativa fue la de Lakoff (1973), quien estableció dos reglas:

- (I) Sea claro
- (II) Sea cortés:
 - a. No se imponga
 - b. Ofrezca opciones
 - c. Refuerce los lazos de camaradería

La primera regla se refiere únicamente al hablante y está en total consonancia con el principio de cooperación de Grice (1975): “haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado” (citado en Escandell, 2013: 80). La segunda, en cambio, aborda la dimensión social de la interacción. Las reglas a) y b) refuerzan la necesidad de preservar la libertad del destinatario, mientras que la c) enfatiza la consideración que se debe tener con el interlocutor para que se sienta cómodo y valorado. Por lo tanto, podemos suponer que se asocia ser cortés con comunicarse de manera eficaz, pero prescindiendo de las formas excesivamente directas, ofreciendo alternativas e interesándose por el interlocutor. Es decir, cuanto mayor sea el grado de libertad que le ofrezcamos al oyente, más cortés será el acto de habla en cuestión.

Posteriormente, Leech (1983) definió la cortesía como una forma de equilibrar la distancia social entre los interlocutores (*cortesía relativa*) al argumentar que algunos actos de habla son naturalmente descorteses porque conllevan un esfuerzo por parte del interlocutor (p. e. órdenes) y otros son corteses porque le benefician de alguna forma (p. e. agradecimientos, invitaciones, etc.). En estos dos casos, habla de *cortesía absoluta* y propone una clasificación de los actos de habla en función de la relación coste – beneficio. Cuanto mayor sea el coste para el interlocutor y menor sea su beneficio, más descortés será el acto de habla y más se recurrirá a estrategias de mitigación para mantener o mejorar la relación con él. Por el contrario, cuanto menor sea el coste y mayor sea el beneficio, más cortés será el acto de habla. Con esto en mente, Leech propuso la siguiente clasificación:

- *Actos competitivos*: entran en conflicto con la cortesía porque suponen un coste para el destinatario (órdenes, peticiones, preguntas, ruegos...).
- *Actos sociables*: favorecen la cortesía porque suponen un alto beneficio para el destinatario (agradecimientos, cumplidos, saludos...).
- *Actos indiferentes*: no afectan de forma directa a la cortesía (afirmaciones, anuncios...), pues no existe un desequilibrio en términos de coste y beneficio.
- *Actos conflictivos*: contradicen las normas sociales que se consideran adecuadas (amenazas, acusaciones, rechazos, insultos...).

Otro aspecto fundamental de la teoría de Leech es el principio de cortesía que desarrolla en seis máximas. A continuación, incluimos la cita de Escandell (2013: 152-153) por haber traducido las máximas de Leech al español:

- (I) *Máxima de tacto*: suponga que usted es el autorizado, y su interlocutor es quien debe autorizar.
- (II) *Máxima de generosidad*: minimice su propio beneficio; maximice el beneficio de su interlocutor.
- (III) *Máxima de aprobación*: minimice el desprecio hacia el otro; maximice el aprecio hacia el otro.
- (IV) *Máxima de modestia*: minimice el aprecio hacia sí mismo; maximice el aprecio hacia el otro.
- (V) *Máxima de acuerdo*: minimice el desacuerdo con el otro; maximice el acuerdo.
- (VI) *Máxima de simpatía*: minimice la antipatía; maximice la simpatía.

En definitiva, Leech (1983) entiende la cortesía como una forma de buscar el equilibrio social entre los interlocutores a partir de la relación coste – beneficio. No obstante, según apunta Escandell (2013), dicha teoría ha sido criticada porque las máximas que propone parecen no ser universales y tampoco se trata de principios independientes entre sí. Además, no presupone la cooperación entre los interlocutores, o sea, el interlocutor puede decidir ser cortés o no serlo.

2.3.2 Teoría de Brown y Levinson

Una de las teorías fundadoras para explicar el fenómeno de la cortesía es la de Brown y Levinson (1987), quienes retoman el concepto de *face* adoptado por Goffman (1967). Ambos autores basan su teoría en la *imagen pública*, o sea, el prestigio que todos queremos preservar en sociedad y que, al ser vulnerable, nos hace cooperar para salvaguardarla durante las interacciones. Dicha imagen puede ser *positiva* (deseo de ser apreciado y aceptado por los demás) o *negativa* (deseo de no sufrir imposiciones y poder ejercer la libertad de acción). Si bien defienden que el concepto de imagen positiva y negativa es universal, entienden que sus especificidades varían de una cultura a otra. Además, parten

del principio de que los hablantes actuamos de forma *racional* al escoger los medios que nos llevan a la consecución de un determinado fin.

Debido a su propia naturaleza, algunos actos de habla resultan intrínsecamente amenazantes y reciben el nombre de *acción que amenaza la imagen pública* (AAIP)¹. En esos casos, recurrimos a distintos tipos de estrategias de cortesía para salvaguardar la imagen. Aquellos que amenazan la imagen negativa del oyente al invadir su campo intencional son: órdenes, sugerencias, consejos, recordatorios, amenazas, avisos, etc. Entre los que suponen una amenaza para la imagen positiva, podemos encontrar: desaprobaciones, críticas, quejas, acusaciones, insultos, etc. Si lo aplicamos a nuestro estudio, podemos afirmar que los rechazos suponen una fuerte amenaza para la imagen positiva del interlocutor y, por eso, se recurre con frecuencia a mecanismos de atenuación de diversa índole como diminutivos (favorcito, momentito...), condicionales (podría, tendría, debería...) o expresiones del tipo *si no te importa, serías tan amable de...*

La segunda distinción que establecen está relacionada con la dirección de la amenaza, dependiendo de si pone en riesgo la imagen del hablante o del oyente. Así, por ejemplo, Brown y Levinson argumentan que aceptar una oferta que no queremos puede suponer una amenaza para nuestra imagen negativa, mientras que confesarnos culpables de algo o actuar de forma estúpida puede poner en peligro nuestra imagen positiva.

En función del riesgo de amenaza que tiene una acción para la imagen pública, Brown y Levinson (1987) distinguen las siguientes estrategias: abierta y directa (*déjame el libro*); abierta e indirecta con cortesía positiva (*¿Me dejas el libro?*); abierta e indirecta con cortesía negativa (*¿Te importa dejarme el libro, por favor?*); encubierta (*No tengo el libro que necesito para el examen de la próxima semana*); o evitar la *acción que amenaza la imagen pública*.

Las *estrategias abiertas y directas* (1) coinciden con el cumplimiento del principio de cooperación de Grice (1975): hacer algo de la forma más directa, más concisa y menos ambigua posible. Normalmente, esto ocurre cuando el hablante no espera ningún tipo de reprobación por parte del oyente como, por ejemplo, en el caso de que alguien se desmaye y le pidas agua a un tercero de forma directa (p. e. *trae agua*). En este caso, la urgencia y eficacia justifican la falta de cortesía. Otro caso en el que esto puede ocurrir es cuando la amenaza para la imagen del oyente es mínima porque el pedido o la sugerencia le beneficia de forma clara y no requiere grandes sacrificios por su parte. Por último, Brown y Levinson

¹ Traducción tomada de Escandell (2013: 155). En el texto original: *Face Threatening Acts* (FTAs).

señalan la posibilidad de que el hablante opte por una estrategia directa cuando ostenta un alto poder relativo con respecto a su interlocutor como puede ser la relación jerárquica alumno-profesor.

Sin embargo, como hablantes, lo más común es que reconozcamos la importancia de preservar la imagen de nuestro interlocutor y, para eso, optemos por emplear una *estrategia indirecta* acompañada de mecanismos que se relacionan con dos formas de cortesía:

- La *cortesía positiva* (2) está orientada a salvaguardar la imagen positiva del oyente y trata de promover la cercanía al hacerle sentir al interlocutor que forma parte del mismo grupo y se comparten los mismos derechos, obligaciones o expectativas. Para ello, es común utilizar diminutivos, chistes, el tuteo, etc.
- La *cortesía negativa* (3), en cambio, tiene como objetivo satisfacer los deseos que tiene el oyente de no sufrir imposiciones. Por tanto, es común disculparse por invadir el campo intencional del otro (*perdona que te interrumpa...; si no es mucha molestia...*) y usar mecanismos de atenuación que le permitan sentir al oyente que se respeta su libertad y no está siendo coaccionado. Esto se puede conseguir mediante el uso de *por favor*, el condicional, la impersonalidad, etc. Como la cortesía negativa conlleva intrínseca una tensión, es muy común recurrir a estrategias indirectas convencionalizadas cuya interpretación no da lugar a dudas (p. e. *¿puedes pasarme la sal?*).

Las *estrategias encubiertas* (4) ofrecen una mayor libertad al oyente para interpretar el enunciado y, al mismo tiempo, permiten que el hablante no se comprometa con su verdadera intención, pudiendo rectificar si lo considerase oportuno. Por último, recordemos que el hablante también tiene la posibilidad de no realizar el AAIP (5). En general, a medida que aumenta la amenaza del AAIP, aumenta la probabilidad de escoger las estrategias que tienen un número más alto en la Figura 3.

Otro aspecto clave de la teoría de Brown y Levinson (1987) es que la cortesía depende fundamentalmente de tres variables situacionales: el *poder relativo* (P), la *distancia social* (D) y el *grado de imposición* (R). El poder relativo del destinatario frente al emisor constituye la dimensión vertical de la relación social (p. e. alumno – profesor); la distancia social corresponde al eje horizontal y se refiere al grado de familiaridad (p. e. desconocido o amigo íntimo); y el grado de imposición se mide con respecto a la imagen pública, o sea, la dificultad que supone realizar un determinado acto de habla en función de su relación coste-beneficio (p. e. pedir un boli o un coche prestado). Según explican los autores del

modelo, el grado de imposición disminuye si el actor tiene la obligación de hacerlo o si disfruta haciéndolo, mientras que aumenta si el actor no puede o no debería hacerlo. Como detallamos en el apartado 4.5.4.2., estas son las variables independientes que hemos empleado para elaborar las situaciones del DCT. A continuación, detallamos el esquema que proponen los autores con los distintos tipos de estrategias (5 en total):

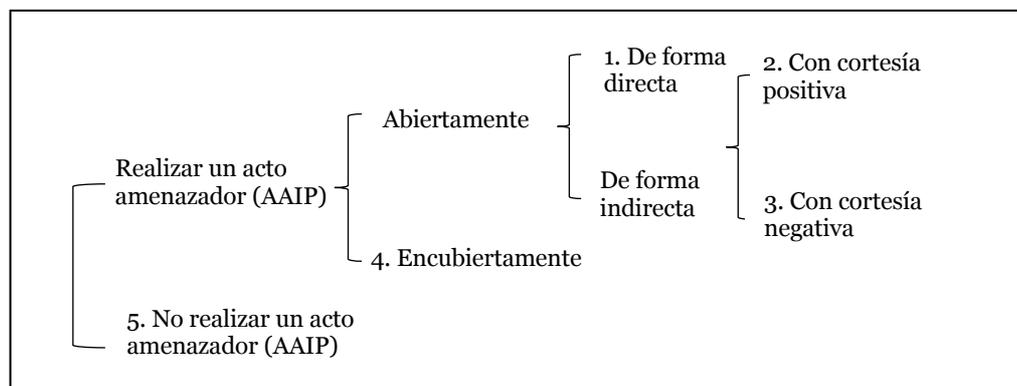


Figura 1. Estrategias de cortesía de Brown y Levinson (1987: 69).

2.3.3 Críticas a la teoría de Brown y Levinson

A pesar de ser una teoría muy influyente en los estudios de cortesía, no está exenta de críticas. Por ejemplo, Kasper (2006) cuestiona el comportamiento racional que toman dichos autores como punto de partida, pues supone atribuir al otro motivaciones, intenciones o creencias para identificar la fuerza ilocutiva de la proposición. Como solución, dicha autora propone analizar la estructura de la secuencia y los turnos de habla de una determinada acción.

Asimismo, Hernández Flores (2004) cuestiona tres aspectos. En primer lugar, considera que es una visión excesivamente etnocentrista, pues toma como punto de partida la cultura anglosajona en lugar de asumir supuestos universales que se puedan adaptar a contextos socioculturales de distintas comunidades lingüísticas. En este sentido, Bravo (1999) propone dos categorías universales y vacías que cobran sentido al aplicarlas a comunidades de habla específicas. Las denominó *imagen de autonomía* e *imagen de afiliación*. La primera hace referencia al deseo de querer diferenciarse dentro de un grupo; y la segunda, al deseo de querer pertenecer a un grupo. No existe una separación nítida entre ambas, pues cada comunidad lingüística les asigna unos valores y establece un grado de conciliación distinto en función de sus *premisas socioculturales*.

La segunda crítica, también señalada por Kerbrat-Orecchioni (2005), está relacionada con una visión algo pesimista de los intercambios comunicativos, pues Brown y Levinson

(1987) explican la cortesía únicamente como mecanismo de atenuación frente a posibles amenazas, dejando a un lado su función valorizadora o intensificadora. Este último sería el caso de un saludo como *buenos días* o un cumplido como *qué guapo has venido hoy* en los que ser cortés realza la imagen social sin que existan amenazas. Barros (2011) llama a este fenómeno *cortesía valorizadora* y defiende que es muy común en España para mostrar proximidad y afiliación con el interlocutor en contextos informales. A propósito de esta doble función de la cortesía, cabe destacar la distinción que establece Haverkate (1994) entre *cortesía de solidaridad* y *cortesía de distanciamiento*. En las culturas en las que predomina la primera, al existir una tendencia a establecer relaciones de solidaridad y afiliación entre los interlocutores, los mecanismos de atenuación son menos frecuentes. En cambio, en las culturas de distanciamiento existe una mayor distancia entre los interlocutores y la atenuación se produce con más frecuencia.

Por su parte, Hernández Flores (2004) critica que Brown y Levinson únicamente consideren la imagen del destinatario al definir las posibles estrategias de cortesía, sin tener en cuenta la del hablante y superponiendo los planos comunicativo y social. Según la autora, en el comunicativo, el destinatario es el receptor de los actos comunicativos realizados, pero en el social tanto el hablante como el destinatario reciben el efecto social producido por un determinado acto comunicativo. De ahí que establezca dos tipos de actividades con relación a la imagen: las dirigidas a su propia imagen y las dirigidas tanto a la imagen del hablante como del destinatario. Estas últimas conformarían lo que denominamos cortesía y perseguirían satisfacer la imagen de ambos interlocutores en mayor o menor medida, sin que sea posible alcanzar un equilibrio perfecto. En este sentido, el comportamiento cortés podría ser entendido como la búsqueda de dicho equilibrio en dos situaciones distintas: una desfavorable en la que la cortesía serviría de atenuación o reparación; y otra neutra o favorable en la que la cortesía serviría para realzar la imagen.

Para terminar, nos gustaría complementar las críticas realizadas por Bravo (1999) y Hernández Flores (2004) respecto a la universalidad de la cortesía. Estamos plenamente de acuerdo en que el fenómeno de la cortesía es universal, aunque los mecanismos para lograrla se actualizan de forma distinta en cada comunidad de habla. No obstante, consideramos que, incluso en una misma comunidad de habla, las premisas socioculturales fluctúan en distintos ámbitos de la lengua. De ahí que nos parezca arriesgado hablar de culturas de solidaridad o distanciamiento, tal y como propone Haverkate (1994). Existe la posibilidad, por ejemplo, de que en el ámbito personal los españoles empleen más mecanismos de cortesía valorizadora que atenuadora, pues tienden a mostrar empatía y afiliación con el interlocutor; en cambio, puede que en el ámbito profesional o académico

opten por priorizar la cortesía atenuadora en detrimento de la valorizadora. Asimismo, no podemos perder de vista que el mayor o menor empleo de mecanismos de atenuación siempre dependerá del segundo término de la comparación. No es lo mismo comparar los mecanismos de cortesía de los españoles respecto a los holandeses o británicos que a los brasileños.

2.3.4. Imagen social y actividad de imagen

A raíz de las críticas anteriores, algunos investigadores del ámbito de la sociopragmática (Boretti, 2005; Bernal, 2007; Haugh, 2007; Hernández Flores, 2013; entre otros) proponen emplear los conceptos de *imagen social* y *actividad de imagen* para superar las mencionadas limitaciones. Ambos términos cuestionan el carácter conflictivo de las interacciones humanas y toman como punto de partida la propuesta de Goffman (1967), que relaciona la acción comunicativa con la dimensión social y las prácticas habituales de determinadas comunidades discursivas. Bravo (2003: 100) explica cómo el concepto de *imagen social* propuesto por este autor combina la identidad personal del “yo” con la social, por lo que el “yo” se corresponde con “un conjunto relativamente estable de percepciones acerca de quienes somos en relación nosotros mismos, los otros y los sistemas sociales”.

La *imagen social*, por tanto, se refiere a la “identidad social de la persona, [establecida] mediante los criterios sociales acordados por el grupo, y no por criterios personales” (Hernández Flores, 2013: 181). La *actividad de la imagen*, por su parte, hace referencia a todas las acciones que realiza una persona para adecuar su comportamiento a la imagen social. De acuerdo con Hernández Flores (2013), la actividad de la imagen puede ser de cortesía, descortesía o autoimagen, dependiendo del tipo de efecto social (positivo, negativo o neutro) y de su direccionalidad. Las *actividades de cortesía* tienen un efecto positivo para el interlocutor y este repercute de igual forma en la imagen del hablante; en las *actividades de descortesía*, el efecto está dirigido al destinatario y es negativo, si bien el comportamiento del hablante descortés también afecta negativamente a su propia imagen; y en las *actividades de autoimagen*, el efecto es positivo y recae principalmente sobre la imagen del hablante, mientras que el efecto que sufre el destinatario es neutro. En el caso de que participen más de dos personas en la interacción, el efecto será siempre multidireccional y puede ocurrir que existan varios efectos sobre la imagen de una misma persona.

2.3.5. Cortesía atenuadora y valorizadora

Tal y como hemos mencionado al principio, la cortesía se puede utilizar de forma estratégica para conseguir determinados objetivos. En la teoría de Brown y Levinson (1987), los intercambios comunicativos presentan amenazas constantes para la imagen de los interlocutores y surge la necesidad de recurrir a la cortesía atenuadora para minimizarlas o repararlas mediante *mecanismos de atenuación o mitigación*. Según Briz (2006: 228), la cortesía atenuadora es:

(...) un mecanismo más complejo, incluso aparentemente contradictorio, en tanto me alejo del mensaje, suavizándolo, evitando algo de lo que digo o hago, para acercarme o no alejarme demasiado del otro y de ese modo evitar posibles tensiones, malentendidos, amenazas a la imagen propia y, sobre todo, ajena.

En su análisis de un corpus del español peninsular coloquial, transcrito por el grupo de investigación Val.Es.Co, Briz (2005) destaca mecanismos de atenuación de tipo semántico y pragmático relacionados con la intención de los hablantes y los distintos actos de habla. Entre otros, hace referencia al uso de los diminutivos (*-ito, -ita, -illo, -eta*), de perífrasis de gerundio (*me voy yendo...*), de adjetivos positivos en frases negativas (*no me cae bien en lugar de me cae mal*), del condicional y la modalidad interrogativa (*¿podría...?*), etc. Además, al tratarse de un corpus oral, hace hincapié en los recursos fónicos que se emplean con fines atenuadores. En nuestro caso, al tratarse de un corpus escrito, podemos pensar en mecanismos de atenuación ortotipográficos (abreviaturas, onomatopeyas...) y en el empleo de los emoticonos.

Briz (2005) concluye que se pueden atenuar, por un lado, las acciones, intenciones o el papel de los interlocutores; y, por otro, el contenido proposicional. En ambos casos, se podrá optar por hacerlo de forma más o menos directa. En el primer caso, es común recurrir a estrategias estrictamente pragmáticas como el uso de ciertos verbos performativos (*dudar, desear...*), de fórmulas estereotipadas (*sé que no tienes tiempo...; a lo mejor...; si no me engaño...*) o la impersonalización del yo (*se dice que...; uno nunca sabe si...; a veces vas aguantando y..*). En el segundo caso, para mitigar el contenido proposicional, es frecuente emplear cuantificadores (*un poco pesado*), ciertas partículas (*está como muy sosa*), locuciones como *más o menos (era más o menos aquí)* o modificaciones proposicionales como *sí, pero...*

A pesar de que la mayoría de los estudios se hayan centrado en la cortesía atenuadora, algunas autoras (Hernández Flores, 2002, 2004; Barros, 2011) han reivindicado la importancia de la *cortesía valorizadora* en las interacciones. En estos casos, se recurre a la

cortesía para valorizar la imagen del otro, sin necesidad de que existan amenazas. Barros (2011) habla de *actos corteses valorizadores* y enfatiza el doble beneficio que conlleva su realización. Por un lado, benefician al interlocutor porque ve reforzada su imagen; y, por otro, el hablante muestra su atención y amabilidad respecto al oyente, así que también sale favorecido. Ejemplos de actos valorizadores pueden ser los cumplidos o los saludos.

No obstante, la autora señala que dichos actos acarrearán ciertos compromisos, pues exigen una reacción por parte del interlocutor, pero no por ello deben ser amenazantes. De hecho, propone diferenciar entre las estrategias de cortesía mitigadora que se utilizan para evitar amenazas y las de cortesía valorizadora que tienen como finalidad ser amable con el otro y fortalecer el vínculo interpersonal. Así, las estrategias de cortesía positiva que proponen Brown y Levinson (1987) forman parte de la cortesía mitigadora porque las definen como mecanismos que empleamos para salvaguardar la imagen del oyente, no para valorizarla. No obstante, los mismos mecanismos se podrían utilizar con esa finalidad y entonces formarían parte de la cortesía valorizadora.

A propósito de la cortesía valorizadora, nos parece interesante mencionar también lo que Pessoa (2008) llama *seducción* en la conversación y que define como un tipo de manipulación en la que se presentan imágenes positivas del destinatario y su competencia, pensando que este último las quiera confirmar y mantener. La autora, además de asociar este concepto directamente a la cortesía, lo relaciona también con un campo semántico más afectivo: el del encantamiento, la fascinación, el deseo y la atracción. De esta forma, tiene en cuenta no solo los aspectos lingüísticos, sino también los sensoriales, afectivos o emocionales. En su análisis, Pessoa (2008) agrupa los mecanismos de seducción (implícitos o explícitos) en dos categorías, ya sean de intensificación o atenuación. La primera incluye los procedimientos que acentúan la imagen positiva del destinatario, como hacer un cumplido o ponerse de acuerdo, y los segundos hacen referencia a aquellos que sirven para construir la imagen negativa del interlocutor como el empleo del condicional o de verbos modalizadores.

De acuerdo con Bernal (2007), si retomamos la distinción entre la imagen de autonomía y de afiliación, vemos que tanto la cortesía atenuadora como la valorizadora pueden estar orientadas a satisfacer los deseos de cualquiera de las dos. O sea, podemos recurrir a mecanismos de la cortesía valorizadora o atenuadora para hacer que nuestro interlocutor se sienta diferente dentro de un grupo o para reforzar su pertenencia al mismo.

2.3.6 La cortesía en las culturas española y brasileña

Si bien la cortesía es universal, ya hemos apuntado que la forma de manifestarla varía considerablemente de unas culturas a otras: lo que es cortés en determinadas comunidades lingüísticas, puede no serlo en otras y viceversa. De ahí la importancia de estudiar las premisas culturales que subyacen a las distintas manifestaciones (des)cortesas para evitar que se produzcan malentendidos en los intercambios interculturales. A continuación, vamos a detallar algunas de las características que han sido definidas tras estudiar las culturas que componen nuestro corpus: la brasileña y la española.

Nos gustaría reconocer de antemano las limitaciones que pueden surgir al generalizar las premisas culturales de dos países con semejante diversidad cultural y lingüística. No obstante, consideramos que pueden orientar nuestra posterior interpretación de las estrategias de cortesía empleadas, tal y como han demostrado estudios anteriores relacionados con premisas culturales (Barros, 2011; Bernal, 2007; Bravo, 1999; Choi, 2008; Robles, 2017). Es importante señalar también que la variedad del español peninsular es una de las más estudiadas y, por tanto, el número de trabajos que analizan las premisas culturales de los hablantes españoles es mayor que el de los hablantes brasileños.

Si bien el concepto de *premisas culturales* lo acuñó Bravo (1998), utilizaremos como punto de partida la explicación que aporta Barros en su tesis (2011: 167):

Las premisas culturales forman parte de la competencia cultural y de los conocimientos inconscientes compartidos por los integrantes del grupo, y se manifiestan en su imagen social básica, la cual orienta los comportamientos comunicativos del grupo. Por tanto, atender a las premisas culturales significa analizar la influencia que los contextos sociales tienen en la explicación de la fuerza ilocutiva de los enunciados.

A continuación, presentamos un resumen de las principales premisas culturales que subyacen a la cultura española según algunos autores:

- *La conciencia de las propias cualidades y la originalidad*: son aspectos muy valorados, pues hacen que el individuo se diferencie del grupo y consiga el aprecio e interés de los demás. Están asociados al sentimiento de orgullo y vinculados a la imagen de autonomía (Bravo, 1999).
- *El gusto por manifestar y tolerar opiniones discordes*: se ve como una muestra de autoafirmación y, por lo tanto, es una característica positiva que se asocia con la imagen de autonomía. (Bravo, 1999; Bernal, 2007).

- *La confianza*: se considera algo muy positivo, siempre que la situación lo permita, y se asocia a la imagen de afiliación. De hecho, justifica un uso más reducido de la cortesía mitigadora que en otras culturas como la anglosajona y la posibilidad de invadir el espacio del interlocutor sin necesidad de justificarse (Hernández Flores, 2002).
- *El honor de la familia y de la palabra*: es algo de gran importancia para los españoles y forma parte de la imagen de autonomía. Si son cuestionadas, se siente la obligación de defenderse (Briz, 2003; Barros, 2011).

En general, los especialistas que han analizado la cortesía española destacan un claro predominio de las estrategias valorizadoras en comparación con las mitigadoras. En otras palabras, los españoles se esfuerzan más para valorizar su imagen y la de su interlocutor que para evitar o compensar posibles amenazas. Esto ocurre porque, según explica Barros (2011), el reconocimiento del estatus ha dado paso a la preferencia por la cercanía y las relaciones solidarias, lo que explica, por ejemplo, la expansión del tuteo y la falta de agradecimientos en algunas situaciones.

En lo que respecta a la cultura brasileña, insistimos en que son pocos los estudios que han analizado las premisas culturales desde una perspectiva pragmática. Por tanto, vamos a citar las premisas que propone Andrade (2016) a partir de ensayos elaborados por sociólogos y antropólogos brasileños como Freyre (1933), Coutinho (2005) o Da Matta (1984). Dicha autora destaca como principales premisas y valores culturales de los brasileños:

- *La imagen de cordialidad*: ser sociable, amigable y, al mismo tiempo, mostrar respeto hacia el interlocutor es algo que se valora positivamente. De ahí que la conciliación y la negociación sean positivas durante las interacciones, así como la expresión de acuerdo y la conformidad con lo dicho por el interlocutor.
- *La imagen de cooperación*: entre los brasileños, es positivo mostrarse como alguien que colabora con los demás y les apoya, algo que también se ve reflejado en las negociaciones. De hecho, mostrarse impositivo es algo que puede ser sancionado socialmente en esta comunidad lingüística.
- *La imagen de semejanza*: durante las interacciones, existe la necesidad de proyectar cierta semejanza respecto al interlocutor.

En definitiva, Andrade (2016) destaca el empleo de mecanismos de cortesía afiliativa en el ámbito académico brasileño como forma de preservar la imagen de cordialidad. Por su parte, Robles (2017) también coincide en destacar el empleo de la cortesía valorizadora, junto con la mitigadora, por parte de estudiantes españoles al realizar peticiones en correos electrónicos para reducir la distancia social con el interlocutor y conferir al texto un tono de mayor informalidad. No obstante, una posible diferencia entre ambas culturas puede residir en la expresión del (des)acuerdo, pues mientras que los brasileños valoran positivamente mostrar acuerdo con el interlocutor para fortalecer los lazos interpersonales, los españoles ven el desacuerdo como una forma de autoafirmación. Por lo tanto, parece que los hablantes del español peninsular tienden a expresar y respetar con mayor facilidad que los brasileños las opiniones que son diferentes. Estas premisas pueden arrojar luz a nuestras interpretaciones acerca de los rechazos, pues *a priori* parece que los brasileños pueden sentir una mayor dificultad para realizarlos al tener que mostrar desacuerdo.

2.4. EL RECHAZO

2.4.1. Definición

El rechazo es un acto de habla comisivo que expresa la intención del hablante de no realizar una determinada acción en perjuicio del oyente. De ahí que se considere un acto de habla no cortés que amenaza la imagen del interlocutor (FTA o AAIP). Tal y como señalan González y García (2017), por un lado, el rechazo supone una amenaza para la imagen positiva del oyente porque puede sentir que sus ideas u opiniones no son valoradas. Por otro, también pone en peligro la imagen negativa del oyente al evitar que se cumpla el plan que había definido previamente. Además, el rechazo también conlleva un riesgo para la imagen positiva del hablante, al poder parecer egoísta o poco solidario, y para la negativa en el caso de que sea malinterpretado y vea coartada su libertad de acción.

Este acto de habla forma parte de los llamados actos adyacentes o reactivos, pues para realizarse tiene que haber, como mínimo, dos turnos de habla alternativos. En otras palabras, los rechazos siempre son la respuesta a una invitación, solicitud o petición anterior, por lo que nunca pueden realizarse de forma aislada. Cuando el acto precedente es una invitación o una oferta, los estudios basados en corpus orales destacan la insistencia como práctica sociocultural esperada en diferentes regiones de habla hispana. De acuerdo con Félix-Brasdefer (2019), este comportamiento refuerza la imagen de afiliación con el interlocutor y se considera cortés, mientras que su ausencia podría llegar a percibirse como descortés o mal educada. Por lo tanto, en los estudios realizados hasta la fecha con distintas

variedades del mundo hispano (García, 1992, 1993, 1999, 2007; Félix-Brasdefer, 2003, 2004, 2006, 2008, 2013), es habitual estructurar los rechazos en dos momentos: (i) invitación-respuesta e (ii) insistencia-respuesta. Según Félix-Brasdefer (2019), en la primera etapa son más frecuentes las estrategias de deferencia como muestra de respeto hacia el interlocutor y, en la segunda, las de solidaridad al crear la expectativa de aceptar la propuesta. Nosotras, al estudiar los rechazos en corpus escritos, no hemos considerado estas dos etapas de los rechazos. Sin embargo, somos conscientes de que podría existir la posibilidad de que el interlocutor insistiese en algunos casos y, en esas situaciones, se podría producir un segundo rechazo en respuesta a dicha insistencia. Con todo, esta segunda fase no ha formado parte de nuestra investigación.

Entre los componentes del rechazo, partiendo de la clasificación de Blum-Kulka *et al.* (1989), destacamos fundamentalmente cuatro: el acto de habla nuclear, la estrategia del rechazo, los modificadores internos y los modificadores externos (o movimientos de apoyo). El acto de habla nuclear es la expresión que contiene el rechazo y la estrategia empleada está relacionada con su grado de sinceridad, ya que se puede rechazar de forma más o menos directa. Los modificadores internos son aquellos elementos de apoyo presentes en el propio acto nuclear y los externos son aquellos actos de habla periféricos que mitigan la fuerza del rechazo (justificaciones, disculpas, agradecimientos, etc.).

Para terminar, nos gustaría hacer hincapié en la definición del rechazo que hemos adoptado en la presente investigación, pues engloba no solo la teoría de los actos de habla, sino también el concepto de género. Presentamos un resumen en la siguiente figura:

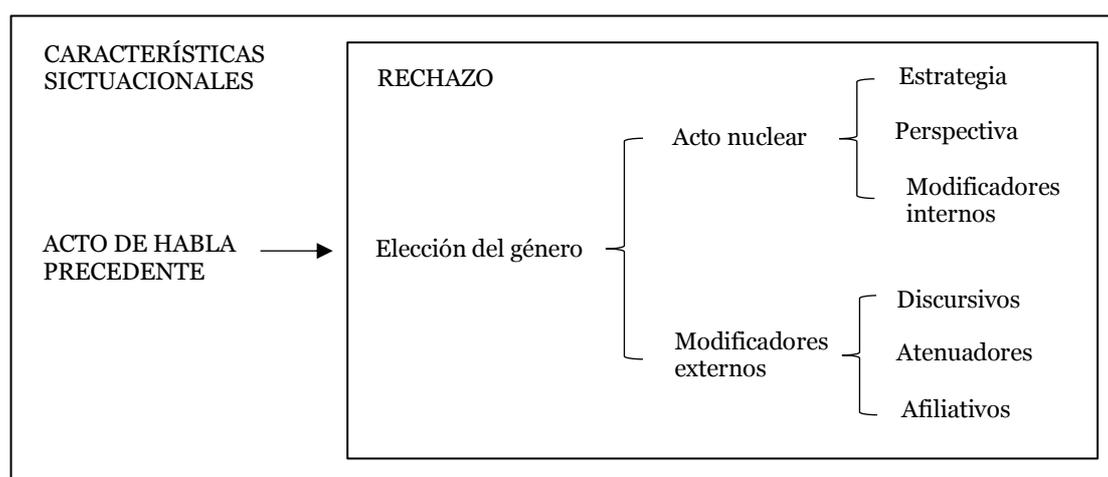


Figura 2. Definición del rechazo en nuestro estudio.

Tal y como representa la Figura 2, nosotras entendemos por rechazo la respuesta negativa a una propuesta, petición o invitación anterior realizada en unas características situacionales específicas y mediante la elección de un género discursivo concreto. El emisor

del rechazo elige el género que quiere emplear para transmitir el mensaje, la estrategia, la perspectiva, los modificadores internos del acto de habla nuclear y los modificadores externos discursivos, atenuadores o afiliativos que lo acompañan.

A continuación, presentamos dos ejemplos extraídos del pilotaje de aprendices de ELE de nuestro estudio (respetando la grafía original) y detallamos las características de cada uno para ejemplificar el concepto de rechazo manejado en el presente trabajo:

➤ Ejemplo 1:

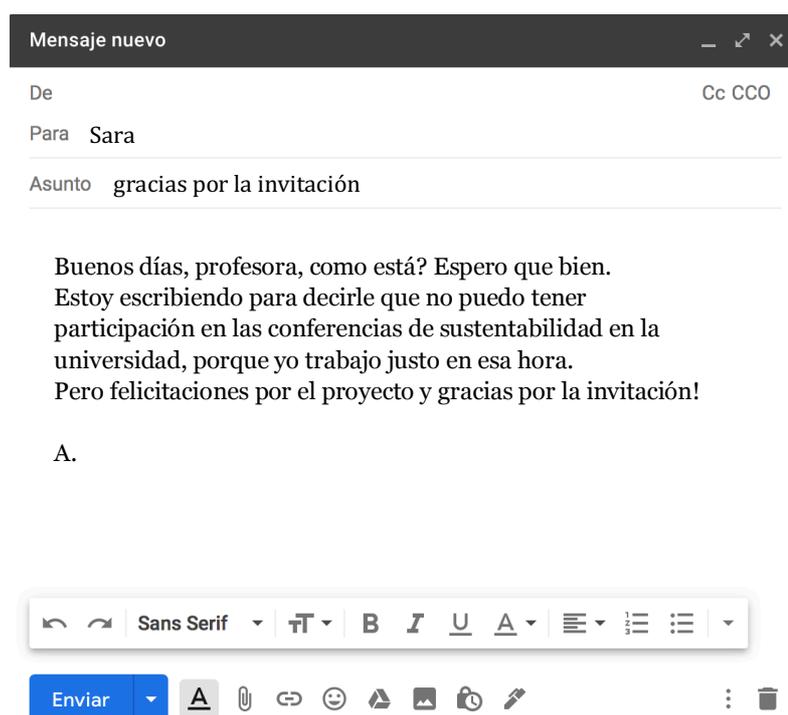


Figura 3. Ejemplo de rechazo en correo electrónico.

Este rechazo es la respuesta a una invitación realizada por una profesora a la que no conoce para participar como oyente en unas conferencias interdisciplinarias sobre cómo hacer que la universidad sea más sostenible. Por tanto, se caracteriza por un alto poder relativo, una alta distancia social y un bajo grado de imposición. La informante decide enviar un correo electrónico para rechazar la propuesta y opta por emplear una estrategia directa (*no puedo tener participación*) y la perspectiva del emisor en el acto nuclear. No obstante, se sirve del verbo “poder” como modificador interno para expresar incapacidad y mitigar la fuerza ilocutiva. Entre los modificadores externos empleados, destaca un saludo semiformal que incluye el título (*Buenos días, profesora*), una muestra de interés hacia el interlocutor (*cómo está?*), una justificación (*yo trabajo justo a esa hora*), un cumplido (*felicitaciones por el proyecto*), un agradecimiento (*gracias por la invitación!*) y la firma. De estos, consideramos que el saludo, la muestra de interés y la firma actúan como

modificadores discursivos, la justificación forma parte de los modificadores atenuadores y el cumplido y agradecimiento pertenecen a la categoría de modificadores externos que hemos denominado afiliativos.

➤ Ejemplo 2:

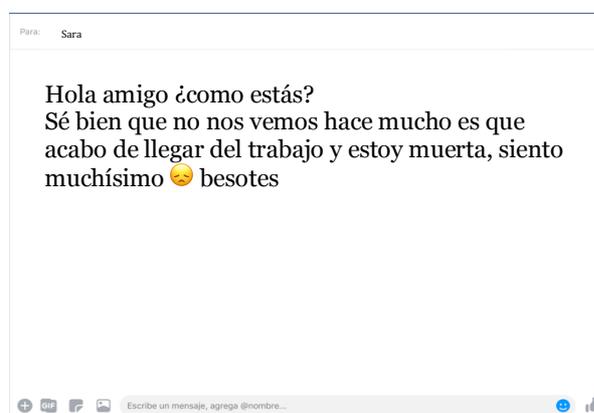


Figura 4. Ejemplo de rechazo en mensaje de Facebook

Este segundo rechazo se envía como respuesta a la invitación de un amigo para salir a tomar algo. Se caracteriza por un bajo poder relativo, una baja distancia social y un bajo grado de imposición. En esta situación, la informante decide emplear una estrategia indirecta no convencional mediante una justificación, la perspectiva del emisor (*acabo de llegar del trabajo y estoy muerta*) y la intensificación “estoy muerta” como modificador interno. Como modificadores externos, identificamos la presencia de un saludo informal con un apelativo cariñoso (*Hola amigo*), una muestra de interés hacia el interlocutor (*¿cómo estás?*), el reconocimiento del coste (*sé bien que no nos vemos hace mucho*), una disculpa (*siento muchísimo 😞*) y una despedida informal (*besotes*). De ellos, el saludo, la muestra de interés hacia el interlocutor y la despedida forman parte de los modificadores discursivos y el reconocimiento del coste y la disculpa funcionan como atenuadores. En este ejemplo, no aparecen modificadores externos con una función afiliativa.

2.4.2. Categorías de análisis

En las culturas occidentales, al ser el rechazo la respuesta no preferida, se suelen mitigar mediante el uso de estrategias indirectas, justificaciones y otros mecanismos de atenuación para no amenazar de forma directa la imagen del interlocutor. A continuación, presentamos las categorías de análisis más frecuentes en el estudio de los rechazos realizados hasta la fecha. Empezamos por las que establecieron Beebe *et al.* (1990), pues fueron quienes sentaron las bases de las investigaciones de rechazos posteriores:

Estrategia		Ejemplo
Rechazos directos	Verbos performativos	<i>Me niego a dejarte los apuntes.</i>
	Declaración negativa mediante la negación	<i>No, no voy a dejarte los apuntes.</i>
	Buena voluntad/capacidad negativa	<i>La verdad es que te dejaría encantada los apuntes, el problema es que justo mañana voy a casa de mis madres.</i>
Rechazos indirectos	Disculpas	<i>Siento decirte que los apuntes me los dejé en Toledo y no los tengo aquí.</i>
	Deseo	<i>Espero que los consigas por otro lado!!</i>
	Excusa	<i>La verdad es que tengo malísima letra y de donde mejor vas a estudiar es del libro que nos recomendó el profesor.</i>
	Declaración de alternativa	<i>Me suena que dejaron unos que están bastante bien en la fotocopidora del Campus, mira a ver qué te parecen.</i>
	Establecimiento de condiciones para una aceptación pasada o futura	<i>La verdad es que no puedo dejártelos porque los necesito para estudiar. La próxima vez pídemelos con un poquito más de antelación.</i>
	Promesa de aceptación futura	<i>Si quieres te puedo echar una mano cuando hagas los tuyos y haya algo que no entiendas.</i>
	Declaración de principios/filosofía	<i>Llevo todo el año currándomelos a tope estudiando prácticamente solo esa asignatura y no me parece justo compartírlas.</i>
	Intento de disuadir al interlocutor	<i>Amenaza o declaración de consecuencias negativas, crítica a la petición o al interlocutor, autodefensa... Cuando empieces a estudiarla, verás que si te los dejo significará que no he aprendido nada. Te aseguro que no es tan complicada como parece y que aún estás a tiempo para prepararlos.</i>
	Aceptación que funciona como rechazo	Poco o nada específica y falta de entusiasmo
	Evasiva	No verbal (silencia, duda, distanciamiento físico...) o verbal (cambio de tema, broma...).
Adjuntos	Expresión positiva o acuerdo	<i>Suena muy bien la verdad</i>
	Empatía	<i>Entiendo lo que me dices, porque es una asignatura muy complicada....</i>
	Pausas o palabras de relleno	...
	Agradecimiento o apreciación	<i>Agradezco un montón tu propuesta</i>

Tabla 3. Estrategias de rechazos propuestas por Beebe et al. (1990).

Todos los ejemplos que figuran en la tabla anterior han sido extraídos, y en algunos casos adaptados ligeramente, del pilotaje llevado a cabo en la presente investigación con los informantes españoles. En todos ellos, la fuerza ilocutiva es la intención que tiene el hablante de rechazar la solicitud que le ha hecho un compañero de clase para que le deje los apuntes de una asignatura.

Posteriormente, a raíz de sus numerosos estudios sobre rechazos, Félix-Brasdefer (2003, 2004, 2006, 2008, 2013) ha ido modificando parcialmente la clasificación establecida por Beebe *et al.* (1990). La Tabla 4 recoge su propuesta más reciente de estrategias presentes en rechazos con los ejemplos del autor (2019: 196):

Estrategia		Ejemplo
Rechazos directos	Directo	<i>No.</i>
	Habilidad negativa	<i>No puedo.</i>
Rechazos indirectos	Razón/justificación	<i>Ese día tengo una cena con mi novia y luego tenemos planes de ir al cine.</i>
	Respuesta indefinida	<i>- No sé si pueda llegar a tiempo a su fiesta. - No sé qué clases tomar, voy a intentar asistir, pero no prometo nada.</i>
	Deseo	<i>Ojalá pudiera ayudarte.</i>
	Condición futura/pasada	<i>Si consigo quien me dé un aventón (o “autostop”) a tu fiesta, llego. Si me hubieras contactado antes, habría aceptado.</i>
	Promesa de aceptación futura	<i>La próxima vez cuenta conmigo.</i>
	Disculpas	<i>Lo siento mucho, me da mucha pena, discúlpame, perdona(me), mil disculpas.</i>
	Alternativas	<i>¿Qué te parece si almorzamos la próxima semana? Si no puedes, podemos buscar otra alternativa.</i>
	Posponer	<i>Por ahora es un poco difícil, mejor vamos a dejarlo para la semana siguiente.</i>
	Evasiva	<i>Silencio, no hacer nada, bromear, incertidumbre, repetición, solicitar más información, salir del lugar. ¿El lunes? No sé... No estoy seguro, ¿a qué hora es? ¿Quién más va a ir a la fiesta?</i>
Expresiones afiliativas (adjuntos)	Esfuerzos para disuadir al interlocutor	<i>Consecuencias negativas para el otro, crítica, insulto, dejar libre al otro. Yo no soy una persona de fiestas. No te preocupes, le pregunto a otra persona. ¡Es una idea fatal!</i>
	Expresión positiva	<i>Es una idea genial, pero... Está bien, pero... Me encantaría, pero...</i>
	Agradecimiento	<i>Gracias por la invitación, te lo agradezco.</i>
	Empatía	<i>Entiendo que te encuentras en una situación difícil, pero...</i>

Tabla 4. Estrategias de rechazos propuestas por Félix-Brasdefer (2019: 196).

Otra propuesta de clasificación que nos parece interesante mencionar es la que ha aplicado García (1992, 1993, 1999) partiendo de los sistemas de cortesía establecidos por Scollon y Scollon (1983). Esta autora propone dos categorías de análisis: estrategias de deferencia y estrategias de solidaridad. Las primeras transmiten formalidad, respeto y marcan la distancia social entre los participantes de la interacción. Esta categoría engloba los mecanismos de cortesía negativa, los rechazos indirectos, encubiertos y las evasivas. Las estrategias de solidaridad, en cambio, enfatizan una baja distancia social y un bajo poder relativo respecto al interlocutor. Por tanto, incluyen rechazos directos y mecanismos de cortesía positiva.

Para terminar, nos gustaría mencionar una última categoría de análisis en los rechazos todavía poco explorada. Se refiere a las distintas perspectivas que se pueden emplear y que, sin duda, pueden contribuir a atenuar la fuerza ilocutiva. En nuestro estudio, vamos a partir de la propuesta de Blum-Kulka y Olshtain (1984), también adoptada por Robles (2017) para el estudio de las peticiones en correos electrónicos, pues no hemos encontrado investigaciones que analicen las perspectivas de los rechazos. A continuación, presentamos las categorías establecidas por Blum-Kulka y Olshtain (1984) con ejemplos propios extraídos del pilotaje realizado con hablantes nativos españoles:

Perspectivas	
Orientada al receptor	<i>Siento decirte que no puedes coger mis apuntes de urbanismo.</i>
Orientada al emisor	<i>No voy a poder ir a tomar unas cañas hoy.</i>
Orientada al receptor y al emisor	<i>La última vez que hicimos un trabajo en grupo acabamos de los pelos. Por eso, lo mejor es que lo hagamos por separado.</i>
Impersonales	<i>Es muy triste tener que rechazar el intercambio.</i>

Tabla 5. Perspectivas en rechazos elaboradas a partir de Blum-Kulka y Olshtain (1984).

A pesar de haber consultado y tomado estas clasificaciones como punto de partida, hemos decidido elaborar nuestra propia taxonomía de los modificadores (internos y externos) por dos motivos. El primero está relacionado con nuestro análisis de corpus escritos a partir de géneros concretos, pues la mayoría de los estudios de rechazos realizados han empleado como herramientas de recogida de datos juegos de rol o DCTs en los que los participantes debían escribir lo que dirían en una determinada situación. Esto hace que el tipo de respuestas esperadas en nuestra investigación difiera considerablemente de las

obtenidas por autores como Beebe *et al.* (1990), García (1992) o Félix-Brasdefer (2019). El segundo motivo que nos ha llevado a establecer nuestra propia taxonomía está relacionado con el anterior, pues queríamos evitar sentirnos condicionadas por una serie de categorías definidas de antemano para las interacciones orales y para grupos de informantes con una L1 o una variedad lingüística distinta a la de los informantes de nuestro estudio.

Dado que algunos autores (Beebe *et al.* 1990; Félix-Brasdefer, 20019) denominan estrategias al conjunto de mecanismos empleados para atenuar el rechazo, resulta necesario realizar una aclaración terminológica. Nosotras hemos optado por establecer una distinción entre estrategias y modificadores externos, tal y como proponen Blum-Kulka *et al.* (1989). Las estrategias hacen referencia al acto nuclear y pueden ser directas, indirectas convencionales o indirectas no convencionales. Los modificadores externos, por su parte, equivalen a distintos actos de habla empleados para mitigar o reforzar la fuerza ilocutiva del acto nuclear. Consideramos modificadores externos los agradecimientos, las disculpas las propuestas compensatorias, la solicitud de comprensión, el deseo de aceptar, etc. Cabe destacar, no obstante, que en los rechazos indirectos no convencionales el acto de habla nuclear lo compone algún modificador externo. Es decir, el emisor decide no rechazar de forma directa y, para ello, recurre generalmente a una justificación. Únicamente en estos casos la estrategia indirecta no convencional coincide con un modificador externo.

2.4.3. El rechazo en el PCIC

En el inventario de funciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)², hemos identificado dos relacionadas de forma directa con el rechazo: (i) responder a una orden, petición o ruego y (ii) rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación. Es decir, se establece una distinción del rechazo atendiendo al acto de habla precedente. En la función *responder a una orden, petición o ruego* se han establecido tres categorías de respuesta: accediendo a su cumplimiento (con y sin reservas), eludiendo el compromiso y negándose a su cumplimiento (de forma cortés y tajante). Por lo tanto, nosotras nos hemos centrado únicamente en la elusión del compromiso y la negación a su cumplimiento. En cambio, en la segunda, *rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación*, no se han establecido subcategorías. Las siguientes tablas reúnen los exponentes funcionales asociados a cada una de ellas en el PCIC de acuerdo con los distintos niveles de competencia lingüística:

² Documento de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera elaborado por el Instituto Cervantes. Puede consultarse el inventario de funciones en el siguiente enlace: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

RESPONDER A UNA ORDEN, PETICIÓN O RUEGO			
	A1/A2	B1/B2	C1/C2
Eludiendo el compromiso	- No sé... [A2]	- Bueno / No sé, es que... [B1] - No (te) lo puedo prometer. [B1] - No sé si podré / si voy a poder, (la verdad) [B2] - (Bueno / No sé) lo intentaré [B2] - Haré todo lo posible, (de verdad), pero... [B2] - Tengo / tendré que pensarlo [B2] - Bueno, ya veremos [B2]	- Veré lo que puedo hacer [C1] - Oración subordinada temporal (p.e. Cuando tenga un momento)[C1] - Se hará lo que se pueda [C2] - De momento es completamente imposible, pero... [C2]
Negándose a su cumplimiento	De forma cortés:	De forma cortés:	De forma cortés:
	- Lo siento, pero... [A2] - No puedo + justificación [A2]	- Me encantaría, pero... [B1] - No puedo, es que... [B1] - Lo siento, pero es que... [B1] - Lo siento, pero va a ser imposible [B1] - Lo lamento, pero (es que) ... [B2] - Desgraciadamente / Lamentablemente..., (es que) ... [B2]	- Me temo que es imposible / que no es posible... [C1] - Sintiéndolo mucho, me es / resulta imposible [C1] - Lamento tener que darle una negativa, pero... [C2] - No me queda otro remedio que negarme [C2] - No es mi intención desautorizarlo / desacatar su autoridad, pero... [C2] - No quisiera desautorizarlo / desacatar su autoridad, pero... [C2]
	De forma tajante:	De forma tajante:	De forma tajante:
	- No [A1] - No quiero / puedo + inf. [A2]	- No pienso + inf. [B1] - Me niego (rotundamente) [B2] - No tengo por qué hacerlo [B2] - No tengo ninguna obligación de hacerlo [B2] - No me da la gana (+ de + inf.) [B2] - De ninguna manera / De ningún modo [B2]	- Oración concesiva. (p.e. Te pongas como te pongas, no lo pienso hacer) [C1] - Por nada del mundo / Ni por todo el oro del mundo [C1] - No tengo la menor intención + de + inf. [C1] - Ni hablar / Ni loco / Ni pensarlo / Ni lo sueñes [C1] - ¿Cómo que + enunciado anterior? [C1] - No estoy dispuesto (a...) [C2] - No paso por... / Por ahí no paso. [C2] - De eso nada[C2] - Vas listo. [C2] - Sí, hombre... ¿y qué más? [C2] - Lo tienes / llevas claro / crudo. [C2] - No cuentas conmigo. [C2] - ¡Porque tú lo digas! [C2] - Espera sentado [C2]

Tabla 6. Exponentes funcionales presentes en el PCIC para responder a una orden, petición o ruego.

A1	B1	C1
<ul style="list-style-type: none"> - <i>No, (muchas) gracias</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>(No,) (no,) (muchísimas) gracias + es que...</i> - <i>(No,) lo siento + es que...</i> - <i>Pues / Bueno, es que...</i> - <i>Pues no</i> - <i>No puedo y lo siento (de verdad).</i> - <i>Prefiero... + excusa o explicación</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Siento perdérmelo, pero...</i> - <i>(Te) voy a tener que decir que no.</i> - <i>Precisamente / Justamente. no puedo.</i> - <i>¿iQué dices!?</i> - <i>Ni hablar / Ni pensarlo / Ni loco / Ni atado.</i>
A2	B2	C2
<ul style="list-style-type: none"> - <i>(No,) (no,) (muchísimas) gracias + valoración + pero...</i> - <i>(No,) (no,) (muchísimas) gracias + excusa o explicación</i> - <i>(No,) lo siento + valoración + pero...</i> - <i>(No,) lo siento + excusa o explicación</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eres muy amable, pero (desgraciadamente) no puedo.</i> - <i>Lo lamento, pero...</i> - <i>(Lo lamento, pero / Me temo que) es / va a ser imposible + excusa o explicación</i> - <i>(Lo lamento, pero / Me temo que) no es / va a ser posible + excusa o explicación</i> - <i>(Lo lamento, pero / Me temo que) no voy a poder.</i> - <i>Tengo que decirte que no.</i> - <i>iQué rabia! Te tengo que decir que no porque ya tengo otros planes.</i> - <i>Preferiría + contrapropuesta</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Me es / resulta imposible.</i> - <i>Lamento tener que rechazar tu propuesta / ofrecimiento / invitación, pero...</i> - <i>iPara + inf. + estoy yo!</i> - <i>(Yo) paso... [coloquial]</i>

Tabla 7. Exponentes funcionales presentes en el PCIC para rechazar una propuesta, ofrecimiento petición.

Como se aprecia en las tablas, cada función incluye diversas fórmulas de rechazo acorde a los niveles de conocimiento lingüístico establecidos por el MCER. Consideramos especialmente relevantes las categorías definidas para rechazar órdenes, peticiones o ruegos de forma cortés o tajante, así como la inclusión de fórmulas para eludir el compromiso. No obstante, consideramos que, especialmente en los niveles superiores (C1/C2), se asocia la cortesía con un mayor nivel de formalidad y las fórmulas más directas con una mayor informalidad, algo que no necesariamente se corresponde con la realidad. En la segunda tabla, en cambio, se echa en falta la distinción anterior entre respuestas más corteses o tajantes.

Además, en el apartado de *Tácticas y estrategias pragmáticas* del mismo documento se incluyen diversos recursos para expresar la negación y atenuar un acto amenazante que no conviene pasar por alto, pues presentan un listado de modificadores internos de gran utilidad para profesores y estudiantes de ELE. A continuación,

presentamos una selección de mecanismos de la cortesía verbal atenuadora y valorizadora presentes en el PCIC que se pueden aplicar a los rechazos para los niveles B1/B2:

ATENUACIÓN DEL ACTO AMENAZADOR	
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> - Imperfecto de cortesía (p. e. <i>No quería...</i>) - Condicional de cortesía (sustituible por futuro), para expresar solicitud, sugerencia, ruego (p. e. <i>¿Te importaría...?; no me apetecería...</i>) - Condicional de modestia, para expresar una postura que puede estar en contradicción con la de los interlocutores (p. e. <i>Yo diría que eso no es así</i>). - Perífrasis de futuro (ir a + infinitivo), para rechazar propuestas o retrasar la respuesta o la acción ante una petición (p. e. <i>No sé si voy a poder, la verdad; Pues va a ser imposible</i>). - Verbos performativos para atenuar opiniones, creencias, afirmaciones (p. e. <i>Creo que...; Me parece que...</i>) - Reparaciones en las excusas (p. e. <i>Es que no sabía que habías vuelto; Perdona, lo siento muchísimo</i>) o justificaciones (p. e. <i>No fui a la reunión porque estaba fuera</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Condicional de cortesía para aconsejar o criticar, con verbos como querer, poder, valer, deber, convenir, necesitar, desear (p. e. <i>Podrías haberlo dicho antes</i>). - Imperfecto de cortesía, para aconsejar o criticar, con verbos como querer, poder, valer, deber, convenir, necesitar (p. e. <i>Podías haberlo dicho antes</i>). - Futuro simple, para retrasar la respuesta o la acción ante una petición (p. e. <i>No sé si podré. Lo intentaré; veré qué puedo hacer</i>) - Imperfecto de subjuntivo de cortesía con los verbos deber y querer (p. e. <i>Quisiera más detalles al respecto</i>). - Verbos performativos para atenuar mandatos como desear, rogar, agradecer (p. e. <i>Te agradeceré que cambies la fecha</i>). - Enunciados preliminares para anunciar un acto de habla que atenta contra la imagen negativa del destinatario (p. e. <i>No te enfades, ¿vale?</i>). - Formas rituales (p. e. <i>Si no es molestia; si no te importa</i>). - Reparaciones: concesión como minimización del desacuerdo (p. e. <i>Bueno, sí, pero...; bueno, vale, pero...</i>) - Minimizadores (p. e. <i>Solo quería saber si...; simplemente quería...</i>).
CORTESÍA VERBAL VALORIZANTE	
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> - Halagos, cumplidos y piropos - La intensificación cortés: colaboración máxima con el otro (p. e. <i>Sí, sí, tienes mucha razón</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Halagos, cumplidos y piropos - La intensificación cortés: rechazo intensificado (p. e. <i>No, no, no, por favor, no es molestia</i>).

Tabla 8. Exponentes funcionales de cortesía atenuadora y valorizante presentes en el PCIC.

En definitiva, y a pesar de las apreciaciones anteriores, consideramos que el inventario de funciones del PCIC presenta un elenco amplio y variado de estrategias y recursos para expresar rechazos con distintos matices. Con todo, debemos tener presente que, en última instancia, la adecuación de los rechazos siempre dependerá de las variables situacionales y las convenciones de los distintos géneros en cada comunidad discursiva.

2.5. GÉNEROS DISCURSIVOS

Como adelantábamos, la base teórica de nuestro trabajo va a tener una doble vertiente: por un lado, nos basamos en la Pragmática para estudiar el micro-contexto de las producciones escritas; y, por otro, recurrimos al Análisis del Discurso para analizar el macro-contexto en el que aparecen los géneros discursivos abordados. En este apartado, definimos qué entendemos por *género* en nuestro trabajo, lo comparamos con las nociones de *texto* y *discurso*, y abordamos la relación del género con el contexto y la cultura. Además, detallamos las especificidades de los géneros discursivos digitales que estudiamos (correo electrónico y mensajes privados en Facebook) y terminamos comentando algunas propuestas pedagógicas para trabajar con géneros discursivos en las clases de ELE.

2.5.1. Definición de género

Gracias al Análisis del Discurso, actualmente, el *discurso* se ha convertido en la principal unidad de análisis y las prácticas discursivas se basan en el concepto de *género*. Bajtín (1992) entiende los géneros discursivos como tipos de enunciados, relativamente estables, vinculados a situaciones típicas de comunicación social. Añade, además, que tanto el contenido temático como el estilo y la construcción composicional están indisolublemente ligados al enunciado como todo y dependen de la especificidad de un determinado campo de comunicación. Por lo tanto, cada ámbito elabora sus propios géneros discursivos.

De esta forma, Bajtín también define el lenguaje como un fenómeno social, histórico e ideológico que integra el tiempo, el espacio, los participantes, la finalidad discursiva y el soporte. Estamos plenamente de acuerdo con el filósofo en la importancia de considerar siempre la situación y las condiciones específicas de los enunciados porque, de lo contrario, los géneros discursivos no pueden ser ni comprendidos ni producidos. No obstante, dado que las teorías bajtinianas surgieron como una revisión del concepto de *género literario*, a partir de la teoría de la enunciación y el romance polifónico (Rojo, 2008), nos parece más adecuado tomar como referencia a autores como Swales (1990) o Hyland (2002), pues pasaron a considerar el género como unidad de análisis no solo en la investigación, sino también en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

En este sentido, Cassany (2005: 25) define *género discursivo* como “el grupo de textos que comparten unos mismos parámetros contextuales y recursos lingüísticos, reconocidos socialmente por los propios usuarios”; y Marcuschi (2008) lo define como una práctica social y textual-discursiva, cuya estabilidad es relativa al momento histórico y social en el

que circula. Esto hace que, según Bazerman (1994, citado en Marcuschi, 2011: 18), sea prácticamente imposible clasificarlos y definir taxonomías duraderas sin caer en reduccionismos. No debemos olvidar que, como nos recuerda Marcuschi (2011), las clasificaciones no son agrupaciones naturales sino recortes de la realidad y, por tanto, siempre son de naturaleza teórica.

A pesar de la dificultad que supone clasificar los géneros, la mayoría de los autores coinciden en señalar la importancia de superar visiones estructuralistas o formales y caracterizarlos como:

- *Fácilmente reconocibles*, pues configuran las rutinas sociales de nuestro día a día y, al ser compartidos, la mayoría de los usuarios los identifican socialmente. De acuerdo con Miller (1994, citado en Marcuschi, 2011: 19), la identificación no se produce por compartir formas similares, sino por propósitos comunicativos que se llevan a cabo de forma recurrente a través de ellos. Cuando reconocemos nuevos géneros, identificamos nuevas situaciones en las que producirlos y tipificamos posibles acciones e intenciones sociales (Bazerman, 2006).
- *Dinámicos y variables*. Tienen la capacidad de adaptarse a las nuevas formas de comunicación y los avances tecnológicos. Para ello, se funden, se integran y reinventan constantemente dando lugar a nuevos géneros que abarcan la variedad de actividades cotidianas. El chat, por ejemplo, surgió como una forma de conversar informalmente en entornos virtuales. Kress (2003) afirma que, en la actualidad, la estabilidad de los géneros tiende a desvanecerse, pues caminamos hacia un proceso de hibridación en el que no existen géneros puros, sino un flujo de confluencia.
- *Interactivos y multimodales*. No podemos obviar que además de la oralidad y la escritura, hoy en día existen diversos lenguajes que coexisten de forma integrada en los géneros, tal como las imágenes, los gestos, el sonido, etc. Dionisio (2011) afirma que todos los géneros son multimodales, pero existen diferentes niveles de manifestar la organización multimodal. Asimismo, pone de manifiesto un *continuum* informativo visual de los géneros escritos que va de menos a más visualmente informativo. En definitiva, los géneros circulan en la sociedad de diversas formas y en multitud de soportes. Así, cuanto mayor es su circulación, más susceptible es de sufrir alteraciones.
- *Formas de acción social y cognitiva* (Miller, 1984, citado en Marcuschi, 2011: 19), puesto que suponen la selección de ciertas herramientas para cumplir un determinado objetivo. De acuerdo con Bazerman (1994, citado en Marcuschi, 2011:

18), los géneros son *hechos sociales*³ y no simples *hechos lingüísticos*⁴, de ahí que creamos las estructuras necesarias para producir y reproducir las formas de acción social.

- *Artefactos culturales* (Miller, 1994, citado en Marcuschi, 2011: 19). Los géneros están indisolublemente vinculados a las prácticas sociales y culturales existentes en cada momento. De ahí que configuren distintas formas de actuar socio y discursivamente en una cultura y no sean meros productos textuales.

Desde esta perspectiva, el género actúa como un modelo que representa, simultáneamente, un tipo de referencia y una restricción (Cristovão y Nascimento, 2011). O sea, la elección del género conlleva consecuencias formales y funcionales como la propia configuración textual. Marcuschi (2008: 85) lo explica de la siguiente manera:

Na realidade, se observamos como agimos nas nossas decisões na vida diária, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual.

Otro aspecto fundamental que nos gustaría incluir en este apartado es de índole terminológica debido a la coexistencia, y en ocasiones alternancia, de los términos *género textual* y *género discursivo*. Uno de los autores brasileños que ha abordado esta cuestión recientemente es Bezerra (2017). En su libro, destaca la importancia del artículo elaborado por Rojo (2005), en el que se identifican dichas expresiones con dos vertientes teóricas: la *discursiva*, más centrada en las situaciones de producción de los textos y sus aspectos sociohistóricos; y la *textual*, más interesada en describir la materialidad textual. Así, Rojo (2005) entiende que el uso del calificativo *discursivo* o *textual* alude, respectivamente, a una mayor o menor aproximación de las teorías bajtinianas. No obstante, coincidimos plenamente con Bezerra (2017) en que se trata de dos maneras distintas de abordar un mismo objeto de estudio y, verlo de forma dicotómica, nos impediría adoptar una visión integrada del texto, género y discurso que estamos analizando. Al fin y al cabo, entendemos que el género tiene dos dimensiones: una discursiva y una textual. La primera hace referencia a los aspectos contextuales, sociales y culturales en los que se produce y, la segunda, se refiere a la parte material del mismo. Por lo tanto, si únicamente abordamos una de ellas, estaremos ignorando la otra cara de la moneda.

De forma práctica, Bezerra (2017) señala el predominio del término *géneros*

³ En portugués: *fatos sociais*

⁴ En portugués: *fatos lingüísticos*

discursivos en la literatura especializada, a pesar de que algunos teóricos de referencia como Marcuschi prefieran hablar de *géneros textuales*. En este sentido, es interesante destacar también que los analistas discursivos de tradición anglófona, como Miller o Bazerman, emplean únicamente el sustantivo *géneros*. Nosotras hemos decidido adoptar la expresión *géneros discursivos* para hacer hincapié en los aspectos contextuales y culturales que rodean a los géneros objeto de nuestro estudio, pues no vamos a centrarnos únicamente en su dimensión textual. No obstante, en muchos casos, utilizaremos simplemente el término *género*, entendido de la misma forma.

En definitiva, en lo que respecta a la definición y caracterización del *género*, cabe destacar que se han superado las teorías anteriores en las que se privilegiaba la forma y estructura para dar paso a una visión de los géneros más interactiva, cognitiva y social. Por lo tanto, los géneros son productos culturales que generan unas expectativas y deben ser cumplidas para la elaboración del significado pretendido (Reyes, 1999). De ahí que resulte fundamental para los alumnos conocer las características de los géneros tanto en su LM como en la LE, pues solo así serán capaces de participar con éxito en distintas comunidades discursivas.

2.5.2. Texto, género y discurso

Para establecer una relación entre texto, género y discurso, partimos de que todas las manifestaciones verbales se producen en forma de textos y no de forma aislada. Hasta los años ochenta, el texto se analizaba teniendo en cuenta únicamente el cotexto, pero a partir de ese momento empezó a verse como un acto comunicativo en el que era necesario considerar la intención y la situación en la que había sido producido. Por lo tanto, se pasó del *cotexto* al *contexto* (Marcuschi, 2008). Hoy en día, es comúnmente aceptado que los textos (orales y escritos) no son abstracciones formales, sino enunciados en el plano de las acciones sociales situadas e históricas (Marcuschi, 2011).

En este sentido, Kress (2003) afirma que los *textos* son el producto tangible de la acción social; el *discurso* se refiere a la producción, organización y proveniencia social del contenido; y el *género*, intangible, lo relaciona con el propósito y la interacción social, o sea, quién actúa en relación a quién. Además, defiende que los géneros expresan las relaciones de poder de un determinado grupo social y, al mismo tiempo, se organizan de forma jerárquica en función de dicho poder. Según el autor, esto hace que para participar de forma plena en la vida social sea necesario conocer los principios que rigen los géneros, su jerarquía y, sobre todo, ser capaz de producirlos adecuándolos a los intereses de quien

escribe en un determinado momento.

Bezerra (2017: 37) describe con detalle estos tres términos para evitar confusiones teóricas que se producen como resultado de una traducción educativa excesivamente centrada en la enseñanza de textos como categorías abstractas y basadas en las secuencias textuales. Según explica, la principal diferencia entre el texto y el género es que únicamente el primero puede materializarse:

(...) o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo, na maioria das vezes, identificado com aquele gênero cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica. Em outras palavras, o que é construído ou “materializado” em dada situação comunicativa é o texto, orientado pelas convenções do gênero (“acordo social”) cabível naquela situação.

Desde el punto de vista de Bajtín, el *discurso* refleja los usos colectivos de la lengua que siempre son institucionalizados, o sea, legitimados por alguna instancia de la actividad humana socialmente organizada (Marcuschi, 2011). En esta misma línea de pensamiento, el interaccionismo sociodiscursivo considera los *textos* (orales o escritos) unidades de comunicación determinadas por las actividades que engendran y no por las unidades lingüísticas que los constituyen (Cristovão y Nascimento, 2011).

En nuestro estudio, el enfoque teórico que mejor se adapta a nuestros intereses de investigación es el de Marcuschi (2008). Dicho autor, tomando como referencia a Coutinho (2004), entiende el *género* como un modelo de formas sociales fácilmente reconocibles en determinadas situaciones comunicativas, que actúa como puente de contacto entre el discurso (actividad más universal) y el texto (objeto empírico observable). Esta autora entiende el discurso como *objeto del decir*, o sea, como el *uso interactivo de la lengua*. Por tanto, engloba aspectos pragmáticos, tipológicos, socio-históricos, etc. El texto, en cambio, lo define como *objeto de figura*, pues contiene los elementos observables que dan acceso a los demás aspectos del análisis. Entre ambas entidades, Coutinho (2004) sitúa el género como la práctica social y textual-discursiva, cuya estabilidad depende del momento histórico-social en el que surge y circula. Bezerra (2017) también coincide con esa postura, pues entiende el género como una *categoría de mediación* entre el texto y el discurso, ambos indisociables e interdependientes entre sí.

2.5.3. Género, contexto y cultura

Al abordar las teorías discursivas, los especialistas centran sus esfuerzos, cada vez más, en estudiar la estrecha relación que existe entre el género, el contexto y la cultura, pues

no se puede interpretar un texto analizando únicamente sus formas lingüísticas. En este sentido, los elementos textuales surgen de una determinada interacción social y se explican a partir de los elementos contextuales y de las prácticas culturales. Por tanto, sin el contexto situacional y la inserción cultural resulta imposible interpretar un texto.

Antes de continuar, nos parece oportuno definir los conceptos de contexto y cultura. Para ello, traemos a colación una cita de Marcuschi en la que aclara qué entiende él por contexto y de qué forma este término engloba las prácticas culturales (2008: 87):

Quando se fala em contexto situacional, não se deve com isso entender a situação física ou o entorno físico, empírico e imediato, mas a contextualização em sentido amplo, envolvendo desde as condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos e todos os demais que porventura possam entrar em questão num dado momento do processo discursivo.

Otros autores como Meurer (2011: 179) recurren a la lingüística sistémico-funcional para explicar los géneros en relación con el contexto y lo dividen en: *contexto de la situación* y *contexto de la cultura*. El contexto de la situación se refiere a los elementos más inmediatos y, más concretamente, engloba tres variables responsables de utilizar un registro u otro. A saber:

- El campo: tema y al tipo de actividad que está siendo realizada
- Las relaciones: papel que desempeñan quienes participan en la interacción
- El modo: canal (fónico/gráfico), modalidad (escrito/hablado) y medio (electrónico o no) en el que circula el texto

En esta misma perspectiva teórica, Motta-Roth (2011: 159) entiende *cultura* como un concepto complejo y lo define de la siguiente manera:

É um sistema, um conjunto de processos sociais dinâmicos e sujeitos a mudança, pois não são fixos dentro de fronteiras sociais, econômicas ou nacionais. “Cultura” é conhecimento aprendido no processo histórico e social, uma rede complexa que liga o conhecimento, a moral, as crenças, artes, leis, comportamentos ou qualquer outra capacidade ou hábito que adquirimos como membros de um grupo, com caráter local e dinâmico, construído via interação linguística.

Motta-Roth (2011: 169) defiende la teoría de los géneros como una forma de investigar la relación que existe entre el texto y el contexto, pues “la interpretación del texto (lenguaje) depende de la comprensión de las condiciones del contexto (sociedad) y viceversa”. Así, se conseguirán entender mejor las prácticas discursivas que están asociadas a prácticas sociales específicas y procesos de interacción lingüística. Además, resalta la necesidad de incluir en la metodología adoptada factores de naturaleza social e individual como el papel

de la cultura que produce un determinado texto o el sistema de valores y creencias subyacentes.

De esta interfaz (género – contexto - cultura) surgen algunas preguntas como, por ejemplo: ¿qué elementos culturales y contextuales explican la utilización de un género u otro? ¿en qué medida el contexto influye en las unidades lingüísticas empleadas y en las estrategias comunicativas empleadas? Las respuestas a estas preguntas dependerán de la perspectiva teórica adoptada. Una de las teorías que pretende explicar la relación que existe entre los géneros y el contexto es el interaccionismo sociodiscursivo. Dicha teoría analiza las relaciones que los géneros mantienen con los parámetros del contexto social en el que se insertan, las capacidades que ponen en funcionamiento y las condiciones externas necesarias para la producción de textos. Bronckart (1999) amplía el concepto de contexto para incorporar la interacción social y distingue tres conjuntos de parámetros contextuales dependiendo de si se refieren a la interacción, a la enunciación o al contexto referencial. A partir de esos parámetros, se constituye un sistema de valores, referenciales, situacionales o interaccionales, que se utilizarán para producir un texto (Cristovão y Nascimento, 2011).

Además, Bronckart distingue tres tipos de operaciones que se realizan para calcular los valores contextuales:

- 1) Operaciones de anclaje textual para que respondan a los tres tipos de textualización: discurso en situación, discurso teórico y narración.
- 2) Operaciones de planificación de la macroestructura semántica del texto para que sea adecuado a un género en función de la interacción social en curso.
- 3) Operaciones para implementar estrategias lingüísticas y discursivas que proporcionen cohesión y modalización a los enunciados.

De la teoría de Bronckart, nos parece interesante destacar también la importancia que el autor concede a la elección del género, pues presupone diversas capacidades por parte del hablante. Entre ellas: saber adaptarse a las características del contexto y del referente, movilizar modelos discursivos y dominar tanto las operaciones psicolingüísticas como las unidades lingüísticas. Todo ello, para adaptar un género a los valores referenciales, situacionales e interaccionales del contexto. De acuerdo con Cristovão y Nascimento (2011), la selección del género para realizar una determinada acción refleja que se ha considerado como el más eficaz para cumplir un objetivo específico. Además, su adaptación incidirá posteriormente en la composición del texto y la gestión de los distintos mecanismos de modalización y textualización.

A pesar de no haber sido muy empleada con esta finalidad, consideramos que otra de las perspectivas teóricas que da cuenta de explicar la relación entre el género y el contexto es la pragmática, tanto en su vertiente lingüística (pragmalingüística) como sociológica (sociopragmática). En este sentido, Bazerman (2006) explica que los géneros nos ofrecen medios para analizar las condiciones sociales e institucionales en las que se producen los actos de habla propuestos por Austin, sin necesidad de recurrir a abstracciones teóricas y descontextualizadas. Asimismo, este autor destaca el valor de la teoría de los géneros para estudiar las bases comunicativas de tipo social, pues la interacción se organiza en torno a conjuntos estructurados de géneros que pueden proporcionarnos claves fundamentales al analizar, por ejemplo, las estrategias de cortesía o los mecanismos de atenuación más frecuentes en ciertos contextos.

Como resultado de esta interdisciplinaridad entre pragmática y análisis del discurso, Bazerman (2005) explica la relación complementaria que puede establecerse entre la teoría de los actos de habla y los géneros. Según el autor, al aplicar el análisis de los tres tipos de actos (locutivo, ilocutivo y perlocutivo) a textos escritos extensos, conviene prestar especial atención a algunos problemas que pueden surgir, pues la teoría de los actos de habla fue elaborada a partir de enunciados orales breves. Por un lado, la extensión del acto de habla explica que *a priori* sea más difícil identificar la fuerza ilocutiva y, por otro, la falta de respuesta inmediata del interlocutor complica el análisis del efecto perlocutivo. Asimismo, dicho autor argumenta la importancia de los géneros basándose en su potencial como forma de anticipar las reacciones del interlocutor al seguir patrones de actuación típicos con los que estamos familiarizados y, por tanto, fácilmente reconocibles. No obstante, acentúa la importancia de no considerar los géneros como un simple conjunto de trazos textuales, dejando de lado el papel de los individuos en el uso creativo de la comunicación y la construcción de sentidos. Por eso, propone entender los géneros como *fenómenos de reconocimiento psicosocial* que dan forma a las actividades sociales y que surgen cuando las personas intentan comprenderse lo suficientemente bien como para coordinar actividades y compartir significados con determinados objetivos prácticos.

En esta misma dirección teórica, que relaciona análisis de discurso y pragmática, Marcuschi (2008) entiende que al producir un texto estamos articulando tres niveles: el lingüístico, el social y el cognitivo. Partiendo de esa base, y atendiendo a su definición de género ya presentada, el autor propone el esquema de textualización de la Figura 5. En este momento, nos interesan especialmente los conceptos de *situacionalidad*, *intencionalidad* y *aceptabilidad*. Tomando como referencia a Beaugrande (1997), Marcuschi (2008: 91) explica que la *situacionalidad* se refiere al hecho de relacionar el texto a la situación social,

cultural, ambiente, etc., por lo que se trata de un criterio estratégico que se aplica tanto al interpretar un texto como al orientar la propia producción. Lo relaciona con la adecuación del texto a unos factores que hacen que resulte relevante en una situación determinada. En nuestro estudio, los tres factores situacionales que vamos a analizar son: el poder relativo, la distancia social y el grado de imposición.

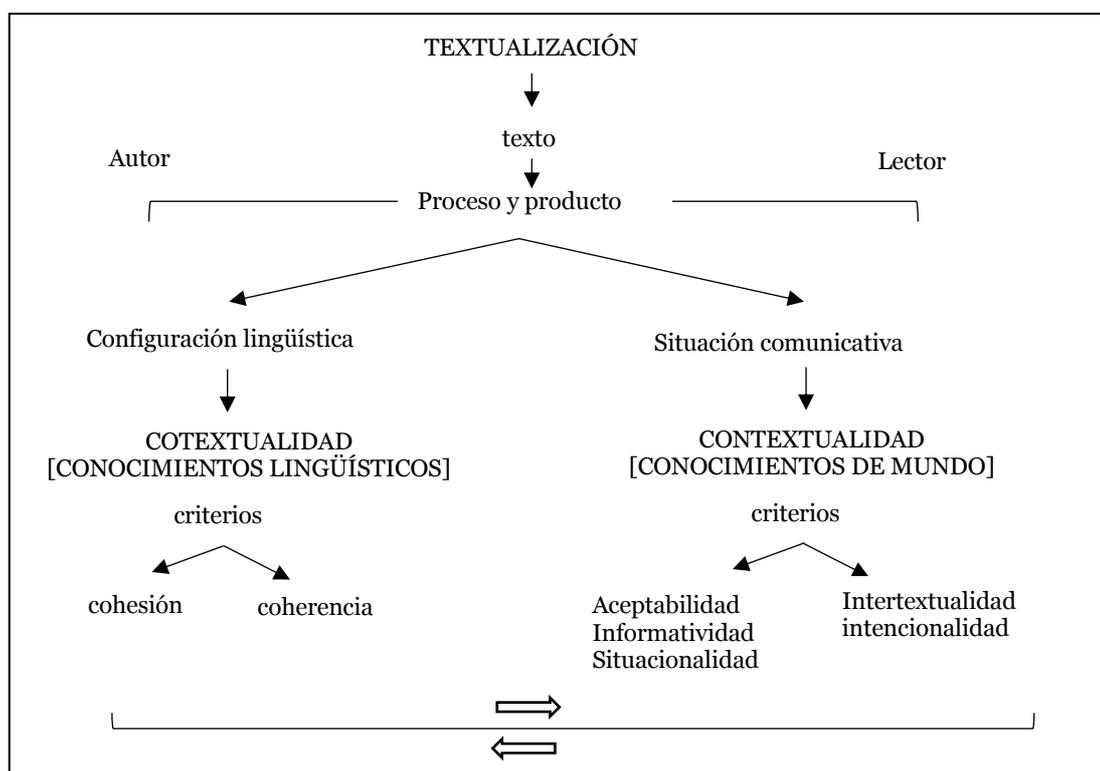


Figura 5. Textualización de Marcuschi (2008: 96). Traducción propia.

Los otros dos criterios que se relacionan de forma directa con el componente pragmático y que nos pueden ayudar a entender mejor la relación que se establece entre el texto, el género y el contexto son la *intencionalidad* y la *aceptabilidad*. El primero se relaciona con el propósito comunicativo que tiene el autor al realizar un acto de habla y Marcuschi lo relaciona con el principio de cooperación de Grice (1975). No obstante, nosotras relacionaríamos la intencionalidad con la fuerza ilocutiva propuesta por Austin y Searle. El segundo criterio, la *aceptabilidad*, se refiere a la actitud del lector, que recibe el texto como aceptable (o no) en un contexto específico, al margen de la corrección gramatical. En este caso, pensamos que podríamos relacionar dicho criterio con la teoría de la cortesía analizada en el apartado 2.3, pues son las normas sociales que hacen que los miembros de una determinada comunidad lingüística vean como adecuados o inadecuados los textos producidos.

A pesar de los escasos teóricos que establecen puentes de contacto entre las teorías discursivas y pragmáticas, hemos comprobado que algunas referencias más o menos explícitas tratan de estrechar el diálogo entre ambas disciplinas. En este sentido, consideramos que nuestra investigación puede contribuir a mostrar una vía de estudio interdisciplinar, que aúne principios de la teoría de los actos de habla, la cortesía y los géneros discursivos. Al analizar las estrategias de cortesía empleadas por distintas comunidades de habla en dos géneros discursivos del ámbito académico, consideramos que es posible superar la limitación que presenta la teoría de los actos de habla respecto al análisis de la lengua escrita. Además, paralelamente, esto nos permite comprender las prácticas sociales y textual-discursivas que se producen en distintas comunidades discursivas.

2.5.4. Géneros discursivos digitales

En este apartado teórico, nos proponemos describir brevemente el panorama de la comunicación virtual y las características de los géneros que circulan en entornos digitales. Más específicamente, analizaremos las particularidades de los correos electrónicos y los chats en redes sociales, pues como representantes del actual *discurso electrónico* propician una reflexión relevante en tres direcciones: (1) su rápido desarrollo y un uso cada vez más extendido; (2) sus particularidades formales y funcionales; y (3) la posibilidad de revisar conceptos relacionados con las prácticas de escritura (Marcuschi, 2010).

No se puede empezar a describir la comunicación digital sin mencionar antes el alto impacto que la globalización ha tenido en nuestras prácticas sociales. Por un lado, ha derrumbado fronteras expandiendo el conocimiento a una velocidad casi instantánea e independiente de distancias físicas. Por otro, ha generado una democratización y descentralización de la información debido a la accesibilidad e interactividad que caracteriza nuestra forma de comunicarnos en línea. En este sentido, nos parece interesante mencionar la distinción que establece Lévy (1999: 17) entre *ciberespacio* y *cibercultura*:

El ciberespacio [o red] es el nuevo medio de comunicación que surge de la interconexión mundial de los ordenadores. El término especifica no solo la infraestructura material de la comunicación digital, sino también el universo oceánico de información que alberga, así como los seres humanos que navegan y alimentan ese universo. En cuanto al neologismo *cibercultura*, especifica aquí el conjunto de técnicas (materiales e intelectuales), de prácticas, de actitudes, de modos de pensamiento y de valores que se desarrollan a la vez que el crecimiento del ciberespacio⁵.

Según este autor, dada la amplitud del ciberespacio, resulta imposible acceder a todo

⁵ Traducción propia

el contenido y exige que cada usuario reconstruya sus propias zonas de significado parcial de acuerdo con sus propios criterios de pertenencia, que irán variando de forma inevitable. Las principales características que destaca Lévy del entorno virtual es la pluralidad de voces que integra y la posibilidad de que todos los participantes puedan desempeñar un papel activo. Además, el autor resalta el desarrollo que conlleva el ciberespacio en tres niveles: nuevos modos de relación (al permitir una comunicación interactiva y comunitaria de todos con todos en espacios de información que se reconstruyen de manera continua y colectiva); nuevos modos de conocimiento, de aprendizaje y de pensamiento (a través de la inteligencia colectiva y los espacios de información abiertos); y nuevos géneros literarios y artísticos, que influirán en los anteriores.

Uno de los autores españoles que más ha estudiado las nuevas prácticas de lectura y escritura en línea ha sido Cassany. Dicho autor asocia los géneros discursivos digitales a su hipertextualidad, intertextualidad, multimodalidad, plurilingüismo y multiculturalidad, virtualidad y carácter inacabado. No obstante, destaca como el cambio más trascendental el hecho de que la lectura y escritura en línea se realice con multitud de recursos a disposición para construir distintos significados de manera sofisticada. En definitiva, Cassany (2012) destaca como principales características de la escritura digital las siguientes:

- *Incremento exponencial de interlocutores y documentos.* Gracias a Internet, conectamos con millones de personas y contenido de todo el mundo. Así, por ejemplo, podemos leer un periódico colombiano, ver un vídeo japonés, hacer la compra de la semana, visitar museos, escribir a nuestros amigos, consultar el catálogo de la biblioteca o ver la televisión.
- *Ausencia de filtros y controles.* Al contrario de lo que ocurre con las versiones impresas, en la red no existen filtros exigentes para la publicación. El rigor de los artículos científicos convive con las noticias falsas (*fake news*), lo que complica las prácticas de lectura y escritura, que exigen una mirada más crítica.
- *Homogenización física y contextual.* En Internet desaparecen los parámetros contextuales de espacio y tiempo. Todos los escritores se parecen y son los lectores o autores quienes deben reconstruir mentalmente dichas coordenadas situacionales mediante un considerable esfuerzo cognitivo.
- *Preferencia de la escritura.* A pesar de los recursos que, cada vez más, facilitan la incorporación de vídeos y audios, la escritura continúa manteniendo su protagonismo en el entorno virtual. Los correos electrónicos y mensajes de Facebook son claros ejemplos de ello. Lévy (1999) afirma que una de las mayores

transformaciones que ha generado esta nueva forma de comunicarnos es el paso de las culturas orales a las culturas escritas.

- *Diversificación de la escritura.* La red ha multiplicado la posibilidad de registros y formas de escritura, que ha dejado de considerarse exclusivamente formal y normativa para pasar a adoptar marcas de la oralidad en determinados contextos. Esto hace que escribir en línea suponga dominar un gran repertorio de variedades y registros lingüísticos.
- *Cooperación.* La escritura digital resignifica los conceptos de autor y lector debido a la multitud de maneras que existen de aportar contenido (foros, wikis, blogs...). De ahí que el plagio, la autoría y la propiedad intelectual cobren nuevos matices.
- *Tecnologización.* Debido a la gran cantidad de recursos disponibles (motores de búsqueda, traductores en línea, programas de concordancias...), el usuario debe disponer de conocimientos informáticos sofisticados para dominar un conjunto de herramientas e interfaces que le permitan beneficiarse de las múltiples ventajas que ofrece internet.
- *Autoaprendizaje.* Cada vez más, las plataformas digitales incluyen recursos de autoaprendizaje que fomentan la autonomía del usuario a través de foros de consulta, sección de preguntas frecuentes, recursos de navegación, etc.

En este contexto, parte del éxito de los géneros que emergen gracias a las nuevas tecnologías se explica debido a su capacidad de reunir en un único medio diversas formas de expresión (texto, audio, imagen), a su flexibilidad lingüística y a su rapidez de circulación (Marcuschi, 2010). Todo esto, a su vez, genera una gran evolución de los géneros en entornos digitales, pues hace que se combinen fácilmente entre sí y surjan otros nuevos que reorganizan y administran las relaciones interpersonales.

Según Bhatia (2004), el estudio de un género de forma aislada es útil desde el punto de vista pedagógico, pero no capta la complejidad real del mundo académico y profesional. En el *mundo real discursivo*, lo más común es que aparezcan en relación con otros géneros, que se sobrepongan o incluso que se establezcan relaciones conflictivas entre ellos. Para ejemplificar dicha interrelación entre los géneros, pensemos que, en nuestra investigación, los rechazos siempre son la respuesta a un género anterior que, aunque no se especifique en la contextualización, muchas veces los estudiantes sí lo explicitan en sus producciones con frases del tipo: *como comentamos la semana pasada en clase; he recibido un e-mail con una invitación para...* En cuanto a las peticiones, también es común que se propongan

géneros posteriores como hablar en una tutoría, quedar para tomar algo, enviar un correo electrónico, etc. En ambos casos, pero sobre todo en los rechazos, podemos hablar de *cadena de géneros* (Swales, 2004).

La interrelación de los géneros ha sido uno de nuestros puntos de partida para determinar los objetivos de investigación en lo que respecta a la perspectiva discursiva. Consideramos fundamental entender por qué, al realizar un determinado acto comunicativo, los informantes eligen un género en detrimento de otro y, al mismo tiempo, creemos que el cuestionario de hábitos sociales nos puede ayudar a interpretar mejor las posibles relaciones que se establecen entre los géneros estudiados y otros que puedan resultarles pertinentes a los participantes de nuestro estudio.

A grandes rasgos, podríamos afirmar que los géneros discursivos digitales nos hacen cuestionarnos algunas de las características asociadas tradicionalmente a las formas de interacción verbal. Por un lado, la presencia física, la oralidad y el carácter sincrónico asociados a la interacción conversacional, pues hoy en día existen herramientas que nos permiten participar en conversaciones por escrito, de manera asincrónica y a distancia. Por otro lado, el nivel de formalidad y el estatus que se relacionaba con la palabra escrita, pues actualmente existen diversos géneros asociados a un registro escrito informal y que no gozan de tanto prestigio social. Véase, por ejemplo, el intercambio de mensajes que se realiza a través de WhatsApp. Además, las nuevas tecnologías han puesto en entredicho una clasificación independiente de los géneros debido a una interrelación cada vez mayor entre ellos.

Partiendo de que internet no es un entorno virtual homogéneo y de que las tecnologías de la comunicación originan nuevos ambientes, Wallace (2001, citado en Marcuschi, 2010: 31-32) identifica seis ambientes digitales con características propias en los que surgen los géneros. A saber: (1) ambiente web, conocido como *World Wide Web*; (2) ambiente del correo electrónico; (3) foros de discusión asincrónicos; (4) ambiente de chat sincrónico; (5) ambiente de juegos interactivos o MUD (*multi-user dimension*); (6) ambientes de audios y video. Basándose en esa clasificación, Marcuschi (2010) propone una lista con los doce géneros más frecuentes en dichos entornos: (1) e-mail, (2) chat en abierto, (3) chat reservado, (4) chat en horario preestablecido, (5) chat privado, (6) entrevista con invitado, (7) e-mail educativo, (8) clase virtual, (9) videoconferencia interactiva, (10) lista de suscripción, (11) correo electrónico y (12) blog. Además, define las principales características de cada uno a partir de una serie de parámetros como: el número de interlocutores, el tiempo de espera, la cantidad de texto permitido, el grado de

automatización de las operaciones, el método de almacenamiento o la riqueza y variedad de formas de expresión (texto, imagen, sonido, etc.). En los apartados 2.6.1 y 2.6.2 detallamos las características que asocia a los correos electrónicos y los chats privados.

Otra clasificación de los *géneros digitales* es la que propone Cassany (2012). Tal y como muestra la Figura 6, dicho autor los divide en sincrónicos (autor y lector están en línea a la vez) y asincrónicos (no coinciden al mismo tiempo). Entre los primeros se encuentran los juegos de rol y los chats; y los segundos engloban los correos electrónicos, las redes sociales, los foros, blogs, webs y las wikis. Con todo, cada vez más los géneros se parecen entre sí debido al propio desarrollo tecnológico y a la propia competencia entre las empresas. Por ejemplo, en la actualidad, tanto *Gmail* como *Facebook* disponen de un chat para intercambiar mensajes instantáneos y ambas plataformas permiten adjuntar archivos.

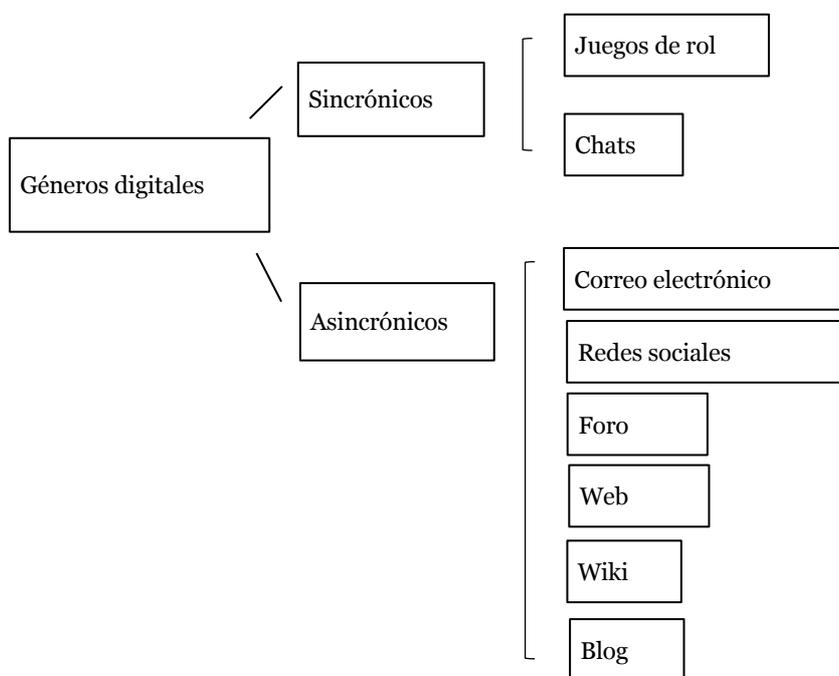


Figura 6. Clasificación 1 de géneros digitales según Cassany (2012)

Además, Cassany (2012), siguiendo a Yus (2010), también clasifica los géneros discursivos partiendo de su relación con el mundo analógico. Si se basan en el formato impreso, los llama *transferidos* y, si dependen de las posibilidades técnicas de la red, *autónomos*. Los primeros, a su vez, pueden ser *reproducidos* si son fieles reproducciones de textos en papel o *adaptados* si incluyen alguna mejora como los hipervínculos. Los autónomos, por su parte, son *emergentes* cuando constituyen evoluciones sofisticadas de los géneros adaptados y, por tanto, guardan escasas similitudes con sus equivalentes analógicos; y pueden considerarse *autóctonos* cuando no tienen relación con géneros en

papel. Atendiendo a esta clasificación, podemos considerar el correo electrónico un género emergente y el chat un género autóctono.

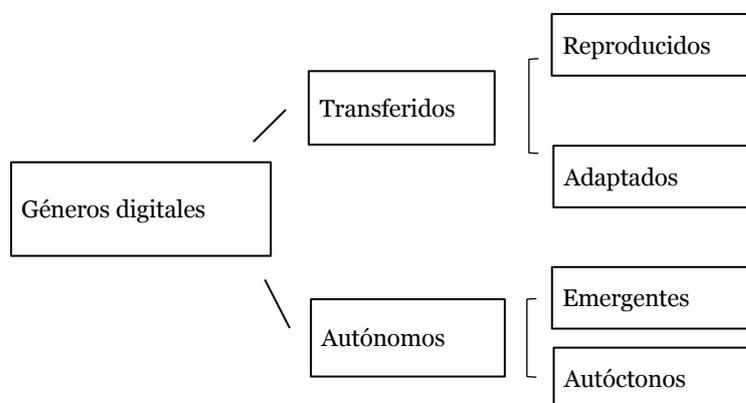


Figura 7. Clasificación 2 de géneros digitales según Cassany (2012)

Llegadas a este punto, nos parece importante destacar que, desde una perspectiva bajtiniana, algunos autores como Araújo (2016) entienden que al hablar de *géneros digitales* presuponemos la existencia de un *discurso digital* y, por tanto, de una *esfera digital*. No obstante, la *Web* es un ambiente plural que integra diversas esferas de la actividad humana y sus respectivos géneros discursivos. De ahí que el autor proponga la expresión *géneros discursivos digitales* para evitar conceder a la *Web* el estatus de una instancia de discurso.

En cuanto a los criterios que hemos seguido para seleccionar los géneros de nuestra investigación, el más importante es su frecuencia de aparición entre el *conjunto de géneros* (Bazerman, 2004) que interactúan habitualmente en las comunidades discursivas que estudiamos: estudiantes universitarios brasileños y españoles. Según explica Bezerra (2017: 52), los conjuntos de géneros dan lugar a un *sistema de géneros* que adopta una *perspectiva colectiva* al “englobar al conjunto de géneros individuales para situarlos en sistemas de actividades más amplios”. En este caso, el sistema de géneros estaría compuesto no solo por el conjunto de géneros de los estudiantes universitarios, sino también por el conjunto de géneros de los profesores o de otros agentes del sistema educativo de enseñanza superior.

Otro concepto que nos parece interesante para explicar la posible interrelación entre los correos electrónicos y los mensajes de Facebook que vamos a analizar es el de *colonias de géneros* (Bhatia, 2004). De acuerdo con el autor, es un conjunto de géneros que están íntimamente relacionados y que suelen compartir los mismos propósitos comunicativos, pero se diferencian, entre otros factores, por los contextos de uso o la relación que se

establece entre los participantes. Este concepto, tal y como apunta (Bezerra, 2017), incluye un sentido de colonización de unos géneros a otros, dando lugar a formas híbridas.

En definitiva, también en el entorno virtual los géneros deben entenderse como dinámicos, sujetos a cambios constantes e interrelacionados entre sí. A continuación, detallamos las características principales de los géneros discursivos seleccionados: el correo electrónico y la mensajería instantánea (chat) en redes sociales.

2.6. GÉNEROS DISCURSIVOS ESTUDIADOS

2.6.1. El correo electrónico

No cabe duda de que el correo electrónico es uno de los géneros más empleados en los entornos digitales y, al mismo tiempo, uno de los más antiguos. Surgió en el año 1971 en EE. UU., cuando su creador Ray Tomilson envió el primer mensaje electrónico de un ordenador a otro. Fue también él quien decidió establecer como signo la arroba (@) para identificar la dirección de correo electrónico de cada usuario.

En palabras de Nikleva (2013: 387), podría definirse como “una aplicación de Internet que permite el intercambio de archivos entre diferentes ordenadores conectados a la red y de esta manera facilita la comunicación entre personas mediante textos escritos digitalizados”. Hoy en día, se considera un género discursivo digital que forma parte de la Comunicación Mediatizada por Ordenador (CMO) y es uno de los más empleados en los intercambios académicos y profesionales. Es común el empleo de la palabra en inglés *e-mail* (*electronic mail*) o su adaptación ortográfica *email*. Además, conviene puntualizar que, actualmente, ambos términos se utilizan para referirse tanto al texto escrito digitalizado como al soporte o la dirección de correo electrónico.

El correo electrónico es un género muy versátil, pues se puede utilizar para intercambios formales o informales, extensos o breves, con destinatarios conocidos o desconocidos. Además, permite anexar documentos y redactar un texto con hipervínculos. Si bien conserva atributos de las correspondencias analógicas (permanencia, posibilidad de relectura, desvinculación del contexto físico...), podemos afirmar que ha superado sus mayores limitaciones: el tiempo de llegada y la interacción con el destinatario. En lo que respecta a su estructura, se pueden distinguir los siguientes elementos:

- Destinatario(s): normalmente se introduce con la preposición “Para” y permite incluir más de una dirección de correo electrónico. A través de la opción “CC” (con

copia), se puede enviar el correo a más personas para que conozcan el contenido del mensaje, sin necesidad de responder; y la opción “CCO” (con copia oculta) permite enviar una réplica del correo sin que el resto de los destinatarios lo sepan.

- Asunto: debe resumir el contenido del mensaje de forma objetiva. Es opcional, pero recomendable porque sirve para introducir el contenido y puede ser decisivo para que el destinatario decida cuándo leerlo o si eliminarlo.
- Mensaje de texto: en general, incluye tres partes bien diferenciadas (un saludo, el cuerpo del texto y una despedida). En ocasiones, es frecuente encontrar una presentación antes del cuerpo del texto y un agradecimiento antes de la despedida.

Marcuschi (2010) entiende el correo electrónico como un *género emergente* con formas de producción típicas y las siguientes características: relación temporal asincrónica, duración limitada, extensión del texto corta, estructura fija y texto corrido, dos o más participantes en un grupo cerrado, generalmente conocidos, función interpersonal, tema libre o establecido y posibilidad de recuperar los mensajes con posterioridad. Nos parece interesante destacar también la posibilidad de incluir elementos paralingüísticos y encadenar turnos de habla siguiendo una secuencia de envíos.

Atendiendo a la propuesta de Vela (2006), los correos electrónicos se pueden clasificar en nueve categorías: correo postal, correo profesional, correo institucional, correo comercial y publicitario, correo de listas (listas de discusión y listas de distribución), mensajes de cadenas de reenvío, mensajes de *spam*, mensajes generados automáticamente y postales virtuales. Además, Vela distingue dos subtipos de correos: *en régimen de interacción continua (o dialogales)* y *en régimen de interacción no continua (o epistolares)*. Los primeros alternan los distintos turnos de habla de forma casi inmediata. Por eso, tienden a ser breves, a centrarse en un único tema y a incluir con frecuencia marcas de la oralidad (registro coloquial, descuidos derivados de la rapidez de producción, etc.). Los segundos, en cambio, suelen ser más extensos, incluyen información sobre varios temas y un lenguaje más cuidado. Posteriormente, en un estudio de corte longitudinal, Vela (2016) pudo comprobar que algunos factores favorecían los correos de tipo dialógico en detrimento de los epistolares. Entre ellos: la frecuencia de comunicación entre los interlocutores, el número de mensajes intercambiados por día, el tema y la distancia social.

En lo que respecta a la lengua empleada en los correos electrónicos, todos los estudios realizados destacan el carácter cotidiano y la importancia de la función comunicativa por encima de la expresión y corrección sintácticas (López, 2006). Al comparar este género con

las cartas, algunos autores destacan la falta de planificación del texto y la tendencia a incluir marcas de la oralidad como expresiones coloquiales o un registro informal, que no deben ser consideradas inadecuadas sino marcas propias del género (López, 2006). No obstante, si lo comparamos con otros géneros discursivos digitales, el correo electrónico presenta un registro más formal y un estilo más cuidado que otros como el chat o la mensajería instantánea. Suler (1998, citado en Vela, 2016: 67) lo asocia a su carácter diferido en contraste con los otros géneros. Esto hace que se caractericen también por ser textos breves y relativamente espontáneos, a pesar de que incluyan estrategias poco conversacionales fruto de una reflexión previa.

Tal y como explica Vela (2016: 63), ambas conclusiones pueden parecer *a priori* contradictorias, pero no lo son. Ella lo explica de la siguiente manera:

Resulta curioso observar como las dos perspectivas conducen a conclusiones aparentemente opuestas pero complementarias. La comparación con la carta hace emerger los rasgos de la oralidad del correo electrónico y su cotejo con las conversaciones electrónicas su dependencia de la escrituralidad [sic]. En resumen, ambas perspectivas colocan al correo electrónico en un espacio de confluencia entre estos dos polos: oralidad y escrituralidad.

Por último, en lo que respecta a la interrelación del correo electrónico con otros géneros, conviene destacar su fuerte relación con la mensajería instantánea, que ha ido evolucionando con los años. Aunque ambos hayan surgido de formas diferentes, la intersección entre ellos ha ido aumentando y parece que hoy en día la mensajería digital ha asumido algunos de los usos sincrónicos del correo electrónico (Vela, 2016).

2.6.2. El mensaje privado en Facebook

Además del correo electrónico, otro género que los estudiantes universitarios usan a diario es la mensajería instantánea o el chat a través de redes sociales. De acuerdo con Cassany (2012)⁶, puede definirse como “una conversación escrita, en tiempo real, tan diversa como un intercambio oral, aunque el ejemplo prototípico suele ser el coloquial y privado, que usa la escritura ideofonemática”. Según este autor, este tipo de escritura se usa para diferenciarse del resto de internautas y construir una identidad propia en la red a modo de idiolecto.

En nuestro estudio, nos vamos a referir específicamente al servicio de mensajería de Facebook, también conocido como *Messenger*. La página web de dicha red social se lanzó en 2004 por Mark Zuckerberg y otros estudiantes de la Universidad de Harvard. Aunque en

⁶ Edición de Kindle, posición 750-3953.

un principio solo estaba disponible para los estudiantes de la propia universidad, poco a poco fue ampliándose para integrar a un mayor número de personas. Actualmente, se calcula que cuenta con más de 2.200 millones de usuarios activos mensuales y 1.450 diarios⁷ en todo el mundo. En Brasil, Facebook cuenta con 127 millones de usuarios y, en España, con 23 millones⁸, lo que supone el 65% de los brasileños mayores de 10 años y el 50% de los españoles. En ambos países es la red social más utilizada, por detrás de WhatsApp y por delante de Instagram o Twitter. Cabe destacar también que ambos países tuvieron una red social anterior a Facebook de considerable repercusión social. En el caso de España fue *Tuenti* y, en Brasil, *Orkut*.

En lo que respecta al perfil de los usuarios en Brasil, según algunos datos encontrados en páginas de marketing⁹:

- 58% de los usuarios tienen entre 18 y 34 años; el 32% está entre los 40 y los 64 años; y el 10% restante corresponde a mayores de 65 y adolescentes de 13 a 17 años.
- 54% son mujeres y 46% son hombres.
- 67% acceden a Facebook todos los días y pasan una media de 22 minutos diarios

Entre los españoles, de acuerdo con el informe *The Social Media Family*¹⁰, publicado por el periódico ABC en febrero de 2018, se pueden destacar los siguientes aspectos:

- 52% de los usuarios tienen entre 18 y 39 años; el 42% está entre los 40 y los 64 años; y el 6% restante corresponde a mayores de 65 años.
- 53% son mujeres y 47% son hombres.
- 90% tienen estudios universitarios finalizados y 10% no ha finalizado los estudios universitarios superiores

Estos datos muestran que el perfil de los usuarios en ambos países es similar, aunque puede haber diferencias en el nivel de estudios y en el tiempo diario que invierten en esta red social. No obstante, nuestra experiencia como extranjera residente en Brasil nos ha permitido comprobar que Facebook ha logrado un alcance considerablemente mayor en

⁷ Fuente: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-07/facebook-chega-127-milhoes-de-usuarios-no-brasil>

⁸ Fuente: https://www.abc.es/tecnologia/redes/abci-facebook-pierde-4-por-ciento-usuarios-espana-201802081225_noticia.html

⁹ Fuente: <http://www.allanperon.com.br/facebook-marketing/>

¹⁰ Fuente:

https://www.abc.es/gestordocumental/uploads/internacional/Informe_RRSS_2018_The_Social_Media_Family.pdf

Brasil que en España. Sobre todo, en lo que se refiere a la diversidad de usos, pues abarcan desde la compraventa de muebles hasta la difusión de eventos académicos, pasando por campañas políticas, contacto con profesores para fijar tutorías o servicios de citas para conocer gente. Por lo tanto, es relativamente común utilizar Facebook en Brasil para intercambiar información con profesores o desconocidos, algo que no resulta tan frecuente en España. Esta es otra de las razones que ha motivado la selección de este género discursivo en contraste con los correos electrónicos.

Antes de comentar las características de los mensajes enviados por medio de Facebook, conviene enfatizar que esta red social no debe ser considerada como un género en sí misma, sino como un soporte que contiene una gran diversidad de géneros (actualizaciones en el muro, comentarios en publicaciones de amigos, mensajes privados a través del chat...). A este respecto, Bezerra (2017) destaca la falta de consenso que existe entre los investigadores brasileños para identificar cuál sería exactamente el soporte de estos géneros, pero afirma que difícilmente algún especialista describiría Facebook como género.

A propósito de la clasificación para los mensajes de Facebook, si bien la mayoría de los autores distingue entre conversaciones de chat de tipo sincrónico y asincrónico, prácticamente todos los trabajos consultados se centran en las interacciones sincrónicas. Aún así, es común que en el chat de Facebook se produzcan conversaciones de ambos tipos, puesto que existe la posibilidad de escribir a alguien que no se encuentra conectado en ese momento para que lea el mensaje más tarde. En ese caso, quien ha escrito el mensaje espera que el receptor le conteste en cuanto lo lea, pues se valora la rapidez de respuesta más que en los correos electrónicos y esto, probablemente, esté relacionado con el hecho de conocer la hora exacta a la que nuestro interlocutor visualiza el texto que le enviamos.

En cuanto a las características propias de este género, cabe destacar que los intercambios a través de la mensajería instantánea de Facebook suelen emplear un registro informal, generalmente con destinatarios conocidos, y en el ámbito privado o de ocio. A partir de las especificidades que propone Crystal (2001) para las conversaciones de chat, nos gustaría destacar las siguientes:

- Corta duración, lo que aporta mayor dinamismo a la conversación;
- Alternancia equitativa de los turnos de habla, algo que no sucede en las conversaciones cara a cara en las que se trata de recuperar constantemente el turno de habla;

- Inexistencia de solapamientos e interrupciones, al contrario que en las conversaciones de chat sincrónicas;
- Adaptación paulatina del estilo al del resto de participantes. Sobre todo, en lo que se refiere al uso de abreviaturas, jergas, etc.;
- El lenguaje y registro empleado se sitúa a medio camino entre una carta informal y una redacción, un monólogo y un diálogo;
- Cierta desequilibrio entre la espontaneidad e informalidad y las limitaciones tecnológicas. Esto ocurre, por ejemplo, con los despistes ortográficos o las faltas de adecuación que se quedan almacenados permanentemente, debido a una insuficiente planificación o revisión.

Souza (2001) también señala algunas características de este género asociadas directamente con la oralidad y la velocidad de comunicación que caracteriza al ambiente virtual:

- Simplificaciones ortográficas, atendiendo a la preservación del parecido fonético;
- Utilización de letras y números en expresiones y fórmulas convencionalizadas;
- Substitución de expresiones enteras por abreviaturas;
- Uso de emoticonos y abreviaturas que representan aspectos del lenguaje corporal;
- Repeticiones de signos de puntuación y empleo de mayúsculas para reproducir cambios prosódicos o de entonación.

A pesar de estas marcas de oralidad, estamos de acuerdo con Souza (2001) cuando afirma que tanto la oralidad como la escritura son modalidades heterogéneas y sufren adaptaciones. Por lo tanto, establecer una dicotomía entre ambas resulta insuficiente para analizar los géneros discursivos digitales, ya que ambas modalidades representan un *continuum* que da lugar a producciones híbridas. Una alternativa para superar dicha dicotomía consiste en establecer comparaciones entre géneros más o menos orales y más o menos escritos. Por ejemplo, el chat en comparación con el correo electrónico presenta más marcas de oralidad, lo cual no significa que encaje a la perfección en dicha modalidad.

Asimismo, nos parece interesante destacar que la variabilidad en dicho *continuum* de oralidad y escritura no sólo depende del tipo de género, pues probablemente incidan otros factores contextuales como el poder relativo, la distancia social o incluso el grado de imposición. En los datos de nuestro pilotaje observamos que, incluso si los alumnos deciden

enviar un mensaje de Facebook a un profesor, en ese texto van a emplear un registro más cuidado que al escribirle en la misma plataforma a un amigo íntimo y, por tanto, con menos marcas de oralidad. Y, al mismo tiempo, es probable que, si le escriben un e-mail a ese profesor, utilicen un registro algo más formal que a través de Facebook. O sea, la elección del género no implica necesariamente unas características textuales ni un mismo nivel de (in)formalidad.

2.7. COMPETENCIA PRAGMÁTICO-DISCURSIVA

En las próximas líneas, nos proponemos describir brevemente los principales modelos de competencia comunicativa que han ido apareciendo de la mano de las distintas teorías lingüísticas. Además, analizamos con detalle la propuesta que elaboró el MCER en 2002 y apuntamos algunas críticas sobre la misma. Para terminar, describimos qué entendemos en nuestro estudio por *competencia pragmático-discursiva* y explicamos por qué nos hemos decantado por emplear dicho término.

2.7.1. Evolución del concepto de competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes (1972) surgió como forma de completar la distinción entre *competencia* y *actuación* propuesta por Chomsky (1965). Según Hymes (1972: 278), comunicarse va más allá de conocer el código lingüístico, pues resulta necesario saber adecuarlo a diferentes situaciones y contextos de comunicación:

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad.

Para explicar los aspectos que intervienen en un acto comunicativo, Hymes se valió del acrónimo SPEAKING (*Situation, Participants, Ends, Act Sequences, Key, Instrumentalities, Norms* y *Genre*) y basó la competencia comunicativa en cuatro dimensiones: gramaticalidad, factibilidad, aceptabilidad (o adecuación) y existencia real.

Tal y como apunta Alonso (2004), el desarrollo de los estudios lingüísticos está estrechamente relacionado con la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. No es de extrañar, por lo tanto, que en la época del estructuralismo se primase la competencia gramatical y cometer errores se viese como algo negativo. Posteriormente, con la llegada del Análisis del Discurso (Bajtín, 1992; Casamiglia y Tusón, 1999, entre otros) se produjo un gran cambio de paradigma, pues la unidad de análisis pasó a ser el discurso en lugar de la

frase y, gracias a la Sociolingüística y la Pragmática, el concepto de *adecuación* desbancó al de *corrección*.

En este contexto, los lingüistas comenzaron a interesarse por la llamada *competencia discursiva*, entendida como “la capacidad del alumno de interactuar lingüísticamente en un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, adecuados a la situación y al tema y que se perciban como un todo coherente” (Alonso, 2004: 553).

El concepto de competencia discursiva apareció por primera vez de la mano de Canale (1983), quien revisó el concepto de competencia propuesto por Hymes a partir de un modelo anterior que elaboró junto a Swain en 1980. Canale (1983: 66-71) dividió la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica):

- a) Competencia gramatical: esta competencia está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal). Se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica.
- b) Competencia sociolingüística: (...) se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción. La adecuación de los enunciados está relacionada con la adecuación del significado y la adecuación de la forma.
- c) Competencia discursiva: este tipo de competencia está relacionado con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros. Por géneros se entiende el tipo de texto: por ejemplo, una narración oral o escrita, un ensayo argumentativo, un artículo científico, una carta comercial... La unidad de un texto se alcanza por medio de la *cohesión* en la forma y la *coherencia* en el significado.
- d) Competencia estratégica: es el dominio de estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones principalmente: a) compensar los fallos de comunicación [...] y b) para favorecer su efectividad (Canale, 1983).

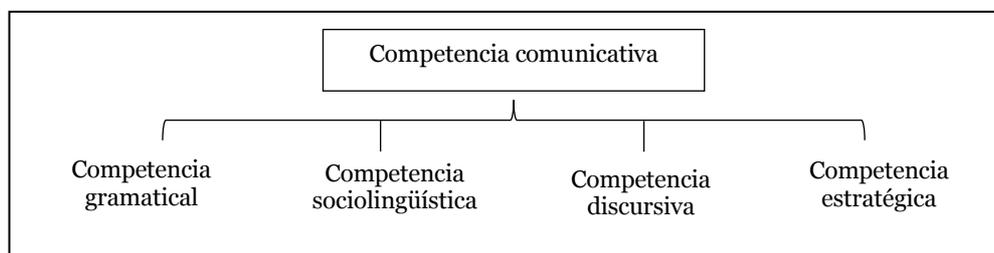


Figura 8. Competencia comunicativa propuesta por Canale (1983).

Otro de los autores que revisó el concepto de competencia lingüística fue Bachman (1990), quien lo amplió a partir de los estudios existentes en aquel momento sobre géneros textuales y lo dividió en dos subcompetencias: la organizativa y la pragmática. La primera

incluía, a su vez, la competencia gramatical y la textual. La segunda, englobaba la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística, tal y como aparece en la Figura 9. Algunos autores, como Gutiérrez (2015), han criticado la falta de claridad en lo que respecta a la competencia ilocutiva y la inclusión del componente sociolingüístico dentro de la competencia pragmática.

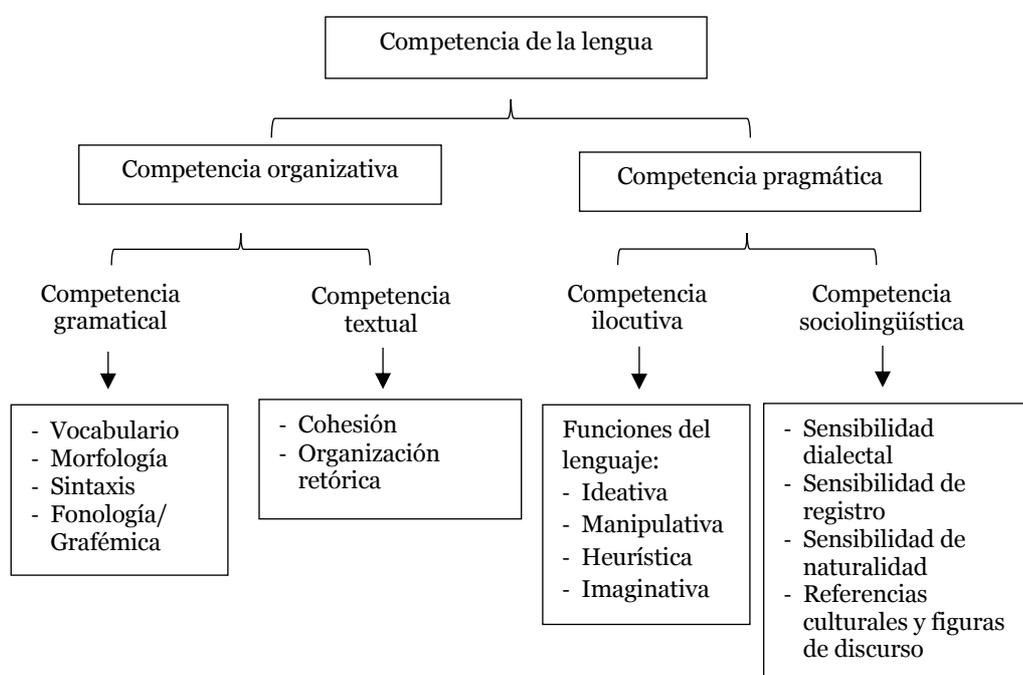


Figura 9. Competencia de la lengua (Bachman, 1990).

Otra de las propuestas más influyentes del concepto de competencia comunicativa fue la de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995). Estos autores dividen la competencia comunicativa en cinco subcompetencias: la *competencia discursiva* que incluye la cohesión, deixis, coherencia, estructura genérica y estructura conversacional; la *competencia lingüística* que abarca la gramática, léxico, fonología y construcciones formulaicas; la *competencia accional*, también llamada pragmática o ilocutiva, que se asocia a la realización e interpretación de actos de habla y funciones; la *competencia sociocultural*, que incluye factores socioculturales y estilísticos como las variables situacionales, los grados de formalidad, las convenciones relacionadas a la cortesía, etc.; por último, la *competencia estratégica*, que engloba estrategias compensatorias y de interacción. Este modelo se caracteriza por conceder una posición central a la competencia discursiva y entienden que existe interacción entre los diversos componentes.

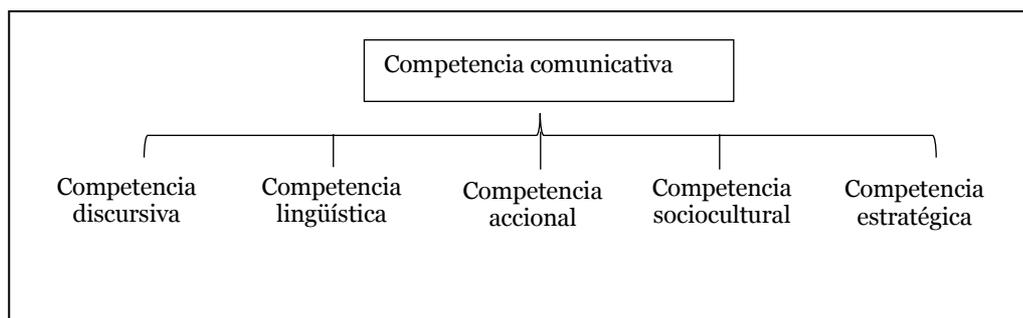


Figura 10. Competencia comunicativa (Celce-Murcia *et al.*, 1995)

En definitiva, de estos tres modelos podemos destacar la importancia que han ido adquiriendo las dimensiones pragmática y discursiva con el paso del tiempo y el desarrollo de las distintas teorías. Si bien el concepto de competencia comunicativa está comúnmente aceptado entre los investigadores de enseñanza-aprendizaje de lenguas, la clasificación de las distintas subcompetencias está lejos de contar con una definición clara y consensuada. De hecho, nos parece que puede ser interesante aceptar una clasificación flexible que se ajuste a los distintos propósitos de investigación, pues la interrelación que existe entre las distintas subcompetencias nos permite poner el foco en los aspectos más relevantes para nuestro estudio, sin desconsiderar el resto de elementos que intervienen en el desarrollo de la competencia comunicativa de forma más general.

2.7.2. Competencia comunicativa en el MCER

Tal y como muestra la Figura 11, según el *Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas* (MCER), la competencia comunicativa integra competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas:

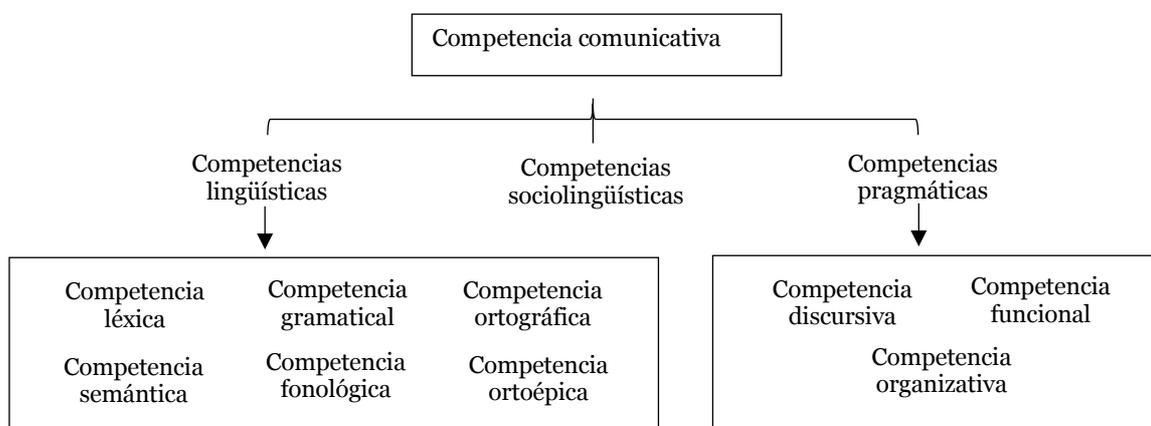


Figura 11. Competencia comunicativa (MCER).

Las competencias lingüísticas incluyen las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica; las sociolingüísticas se refieren a la dimensión sociocultural del uso de la lengua; y las pragmáticas al uso funcional de los recursos lingüísticos. A continuación, detallamos las características más importantes de las competencias sociolingüísticas y pragmáticas para nuestro estudio.

2.7.2.1 Competencias sociolingüísticas

De acuerdo con el MCER, la competencia sociolingüística (2002: 116):

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

En el subapartado de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, se muestran ejemplos de saludos, formas de tratamiento, interjecciones y se mencionan las convenciones para los turnos de habla. Además, se especifica que el uso de unos u otros depende de las distintas lenguas y culturas en función de factores como “el estatus relativo, la cercanía de la relación, el registro del discurso, etc.” (2002: 116). En lo que respecta a la cortesía, se explica que puede ser fuente habitual de malentendidos y uno de los motivos para alejarse del principio de cooperación. Se propone una clasificación con ejemplos de cortesía positiva, cortesía negativa, descortesía y también se incluye el uso apropiado de *por favor*, *gracias*, etc. En cuanto al registro, se formulan seis tipos: solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo. No obstante, se recomienda la enseñanza de un registro “relativamente neutral” hasta los niveles intermedios y cierta precaución a partir de ese momento para no hacer un uso inapropiado y ser malinterpretado.

En la siguiente tabla, presentamos la escala ilustrativa del MCER relacionada con los descriptores de relaciones sociales y las normas de cortesía para cada nivel:

Adecuación sociolingüística	
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.

C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

Tabla 9. Descriptores de adecuación sociolingüística (MCER).

En nuestro estudio, al tratarse de aprendices de nivel B2 consolidado, entendemos que deberían ser conscientes de las diferencias más significativas entre costumbres, usos, actitudes, valores y creencias que existen entre distintas comunidades y, al mismo tiempo, deberían conseguir comunicarse de forma cortés en registros formales o informales. De no ser así, creemos que nuestro estudio podría abrir camino para fomentar el desarrollo de estas capacidades.

2.7.2.2 Competencias pragmáticas

Como hemos adelantado, el MCER divide las competencias pragmáticas en tres subcompetencias (discursiva, funcional y organizativa) y las define como:

[el] conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes: a) se organizan, se estructuran y se ordenan (*competencia discursiva*); b) se utilizan para realizar funciones comunicativas (*competencia funcional*); [y] c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (*competencia organizativa*).

Antes de nada, nos gustaría llamar la atención para la escasa atención que merece la *competencia organizativa* en dicho apartado del MCER, dando lugar a una definición vaga y poco informativa. La *competencia discursiva*, en cambio, goza de una mayor atención y se relaciona directamente con la coherencia y cohesión del texto en función de la organización temática, la ordenación lógica, el estilo y el registro, el principio de cooperación, etc. A continuación, presentamos la escala ilustrativa del MCER sobre la flexibilidad ante las circunstancias, pues en muchos casos consiste en adaptarse a determinadas variables situacionales.

Flexibilidad ante las circunstancias	
C2	Manifiesta gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc, y eliminar la ambigüedad.
C1	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles. Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.
A2	Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada. Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos.
A1	No hay descriptor disponible

Tabla 10. Descriptores de flexibilidad ante las circunstancias (MCER).

La *competencia funcional* es, sin duda, la que mayor atención recibe dentro de las competencias pragmáticas propuestas por el MCER y se define como “el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos” (2002: 122). En su descripción, se establece una diferencia entre microfunciones, macrofunciones y esquemas de interacción.

Las primeras se refieren al uso funcional de enunciados aislados y están asociadas generalmente a turnos de habla. Si bien en algunos casos podríamos pensar en una equivalencia con los actos de habla (expresar acuerdo o necesidad, aconsejar, invitar...), la falta de criterios homogéneos al formular las microfunciones y establecer categorías complica dicha asociación. Las macrofunciones son “categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de

oraciones” (2002: 123). Entre los ejemplos, figuran la descripción, narración, el comentario o la exposición. Por último, los esquemas de interacción se describen como los modelos que presentan las actividades comunicativas para estructurar las secuencias de acciones realizadas por los participantes. Son comunes los pares como: pregunta – respuesta; afirmación – acuerdo/desacuerdo; petición – aceptación/rechazo, etc. Al hablar de los actos de habla, a estos ejemplos los llamábamos *actos de habla adyacentes*.

2.7.2.3 Críticas a la clasificación del MCER

Para terminar, nos gustaría llamar la atención para algunos aspectos que podrían ser revisados en la clasificación de las competencias propuesta por el MCER. Principalmente, en lo que respecta a las dimensiones pragmática y discursiva. Por un lado, consideramos que la distinción entre competencias sociolingüísticas y pragmáticas no se ajusta totalmente a los ámbitos de estudio de dichas disciplinas, ya que algunos aspectos, como las normas de cortesía, han sido abordados tradicionalmente desde una perspectiva más pragmática que sociolingüística. Si bien la sociolingüística y la pragmática tienen en común el estudio de la lengua en su contexto, la primera estudia fenómenos lingüísticos en contextos sociales más amplios y la pragmática analiza los elementos lingüísticos en contextos situacionales y, por tanto, más inmediatos. De ahí que la sociolingüística trate de responder a preguntas como: ¿qué rasgos lingüísticos caracterizan la forma de hablar de un determinado grupo social? ¿en qué medida las variables sexo y género influyen en el habla de una determinada comunidad? En cambio, la pragmática se plantea cuestiones como: ¿influye la distancia social entre los interlocutores al emplear una estrategia más o menos directa? ¿por qué un enunciado se considera cortés en una cultura y descortés en otra?

Por otro lado, nos parece que la relación que se plantea en el MCER entre las competencias discursiva y pragmática debería ser inversa. Según este documento, la competencia discursiva forma parte de la pragmática, sin embargo, nosotras entendemos que debería ser al contrario. La competencia discursiva está estrechamente relacionada con los géneros como eje vertebrador de cualquier texto y la pragmática, a su vez, determina las condiciones necesarias para que dicho texto sea adecuado en una situación comunicativa específica. De ahí que defendamos una categorización inversa.

2.7.3. Propuesta de definición

En nuestro trabajo, hemos optado por emplear el término *competencia pragmático-discursiva* porque analizamos los géneros discursivos a partir de principios pragmáticos que rigen los intercambios comunicativos como las teorías de los actos de habla (Austin,

1962; Searle, 1969, 1979) y la cortesía (Brown y Levinson, 1987). Es importante aclarar que entendemos la competencia discursiva como eje vertebrador de cualquier acto comunicativo y la competencia pragmática como una de sus subcompetencias, junto con la lingüística y la textual. No obstante, hemos decidido adoptar la nomenclatura *pragmático-discursiva* para evitar ambigüedades y enfatizar que vamos a realizar el análisis de ambos componentes. Además, al igual que Alcón (2000, citado en Alonso, 2004: 557), consideramos que todas ellas, a su vez, están a merced de las habilidades lingüísticas (comprensión lectora y auditiva; producción escrita y oral) y la competencia estratégica, que contempla estrategias de comunicación y aprendizaje.

2.8. APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

2.8.1. Enseñanza-aprendizaje de la pragmática

Si bien los estudios en el ámbito de la pragmática son cada vez más frecuentes, continúan siendo escasos los que abordan teorías como la cortesía o los actos de habla desde una perspectiva pedagógica. Por tanto, y pese a que ningún especialista dude de su importancia al comunicarse con distintas comunidades discursivas, existe la necesidad de ofrecer orientación específica para que los profesores de lenguas extranjeras consigan incorporar dicho componente a sus clases. Somos consciente de los desafíos que existen para ofrecer dicha orientación al no existir reglas correctas o incorrectas, sino *tendencias* que asocian recursos lingüísticos a funciones pragmáticas específicas. Esto hace que, al contrario de lo que ocurre con la gramática, no se puedan consultar manuales de referencia para resolver las dudas que surgen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Además, la dificultad de identificar usos pragmáticamente inadecuados (*pragmatic failures*) por estudiantes o profesores sin formación específica también complica la inclusión de estos aspectos en los contenidos de la programación (Kasper y Blum-Kulka, 1993).

Si bien enseñar pragmática entraña algunos retos como los ya mencionados, cada vez es más necesario para los estudiantes de lenguas extranjeras ser capaces de comunicarse en distintos contextos comunicativos, teniendo en cuenta las premisas socioculturales de cada comunidad de habla (sociopragmática) y los recursos lingüísticos empleados para realizar los distintos actos comunicativos (pragmalingüística). En lo que respecta a los rechazos, por ejemplo, esto podría traducirse en disponer de los recursos lingüísticos necesarios para formular rechazos de forma directa o indirecta, con atenuación o sin ella y, al mismo tiempo, saber cuándo se considera adecuada su utilización.

En este sentido, Mir (2018) entiende que el objetivo de enseñar pragmática debe residir en concienciar a los estudiantes de la relación que existe entre el significado del enunciado y las intenciones del hablante; el papel que desempeñan el contexto y las variables socioculturales al emplear determinadas formas lingüísticas durante la interacción; y las opciones que tienen, como aprendices, al participar en intercambios comunicativos. De lo contrario, existe la posibilidad de que los estudiantes incurran en inadecuaciones pragmáticas, asociadas con frecuencia al carácter o la cultura de origen. Félix-Brasdefer (2019) distingue entre *fallos pragmalingüísticos* y *sociopragmáticos*. Si bien explica ambos como el resultado de una transferencia negativa de la L1 a la L2, la diferencia entre ellos estriba en que los primeros se refieren a la transferencia de estrategias inadecuadas y los segundos a la transferencia de comportamientos socioculturales que no se ajustan a los de la comunidad meta.

Otro de los factores que justifica la necesidad de estudiar pragmática es que difícilmente se desarrolla de forma espontánea sin algún tipo de instrucción formal, pues la comunicación en el aula no expone al aprendiz a características situacionales muy variadas. En los contextos de inmersión, en cambio, el *input* pragmático está más contextualizado y es más variado, lo que repercute en una mejora de la competencia pragmática (Félix-Brasdefer, 2019). No obstante, los aprendices también corren el riesgo de estar expuestos a un *input* simplificado (*foreign talk*) que puede generar una *acomodación cultural* con tendencia a repetir ese mismo tipo de *input* (Nuzzo y Gauci, 2012). Otras tendencias identificadas por Nuzzo y Gauci (2012) en las producciones de alumnos de LEs están relacionadas con el exceso de claridad y verborrea como resultado de la falta de seguridad para hacerse entender de forma sucinta o mostrarse cortés. Asimismo, han detectado que pueden resultar excesivamente agresivos o poco capaces de mitigar la intensidad de la fuerza ilocutiva en actos amenazantes para la imagen del interlocutor.

Diversos estudios, tanto en español como en otras lenguas, han demostrado que la instrucción implícita y/o explícita fomenta el desarrollo de la competencia pragmática. En concreto, Koike y Pearson (2005) comprobaron que la instrucción implícita mejoró la producción inmediata de sugerencias y respuestas, mientras que la instrucción explícita facilitó la comprensión de esos mismos actos de habla. Por su parte, Hasler-Barker (2016) constató que un grupo de estudiantes, que había recibido instrucción explícita, aumentó su grado de conciencia acerca de las formas y los usos de los cumplidos respecto al grupo que había recibido instrucción implícita y al de control. Además, en la prueba que realizaron al final del semestre, demostraron una mayor retención.

En lo que respecta a cuestiones de índole más práctica, Mir (2018) destaca la importancia de algunas técnicas como: las discusiones metapragmáticas, los vídeos auténticos, la retroalimentación implícita o explícita de las actuaciones del aprendiz y la hipótesis de captación (también conocida como *noticing*). Esta última parte de la premisa de que es imposible aprender algo que no hemos percibido con antelación. Por eso, es necesario dirigir la atención del aprendiz hacia la forma y las características contextuales objeto de estudio para que, posteriormente, se produzca la consciencia (o *consciousness*), es decir, el reconocimiento de un determinado patrón o principio. Félix-Brasdefer (2019: 265) destaca tres factores para que se produzca el aprendizaje de la pragmática:

- Centrar su atención en las formas lingüísticas (información pragmlingüística)
- Asociar el significado funcional (o pragmático) con la forma
- Prestar atención a las características del contexto como la situación comunicativa, el grado de distancia social y poder que existe entre los interlocutores y el grado de familiaridad entre ellos

Nos gustaría enfatizar también la importancia de adoptar un enfoque intercultural, que tome como punto de partida la cultura de los aprendices, y emplear material auténtico lo más diversificado posible en cuanto a variedades lingüísticas y variables situacionales (relación entre participantes, intención, ámbito...), detallando siempre dichas características de forma clara y exhaustiva. Mir (2018) propone abordar la enseñanza de la pragmática prestando especial atención a ciertos aspectos dependiendo de dos niveles. En los niveles iniciales, la exposición al *input* adquiere gran importancia en el desarrollo de la interlengua, así que se pueden identificar elementos pragmáticos (actos de habla, elementos de intensificación o atenuación, etc.) o realizar prácticas controladas. El objetivo es mostrar la función performativa del lenguaje y cómo las intenciones y el contexto determinan los recursos lingüísticos empleados. A partir de los niveles intermedios, el énfasis debe estar en el contenido sociopragmático, la variación lingüística y los recursos pragmáticos (cortesía, implicaturas, humor, etc.). Para ello, la autora recomienda realizar *role-plays* en clase, incluyendo inadecuaciones pragmáticas para que los estudiantes tengan que salvaguardar la imagen. El objetivo consiste no solo en identificar los aspectos pragmáticos, sino también en incorporarlos a sus producciones.

Por último, nos gustaría destacar que aquellos alumnos menos predispuestos a acercarse a la comunidad de la lengua meta tienen menos probabilidades de adquirir conocimientos pragmáticos. Esta resistencia ocurre debido al deseo, más o menos consciente, de preservar su propia identidad cultural, algo que siempre debe ser respetado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

2.8.2. Géneros discursivos en clase de ELE

Antes de nada, debemos reconocer que la variedad de géneros discursivos que aparecen en manuales de ELE y que se trabajan en las clases de lenguas extranjeras es cada vez mayor. No obstante, aquellos que adquieren un mayor protagonismo suelen ser siempre los mismos y el resto asumen un papel secundario o incluso marginal. Según Marcuschi (2008: 207), refiriéndose a la enseñanza del portugués como lengua materna, parece que los alumnos deberían aprender de forma natural a producir diversos géneros escritos. Y es que, en las sociedades en las que la escritura desempeña un papel central, existe una gran diversidad de géneros escritos, lo que dificulta en gran medida la vida de los estudiantes que no solo deben dominar dicha *selva textual* (2008: 207) en su lengua materna, sino también en la(s) lengua(s) extranjera(s).

En la década de los años sesenta, el enfoque adoptado en la enseñanza de lenguas en general y de la expresión escrita, en particular, se basaba en el presupuesto de que todos los estudiantes compartían un mismo trasfondo social. Solo así se podía conseguir que todos los aprendices consiguiesen expresarse individualmente de forma eficaz empleando los recursos que representaban al grupo dominante. No obstante, una nueva definición del concepto de *género*, entendido como forma de acción social, hizo que se abandonase el principio de que escribir consistía en expresarse de forma individual en una sociedad culturalmente homogénea (Kress, 2003). En la actualidad, entendemos que los géneros representan las características del momento en el que se produce la interacción social: en qué lugar y momento ocurre, qué relación existe entre los interlocutores, cuáles son sus intenciones y expectativas, etc. De ahí que la escritura se vea como un acto de expresión social realizado por un individuo, a partir de unas convenciones, en una situación en la que el poder desempeña un papel decisivo. Las convenciones suponen, por un lado, aceptar hasta cierto punto las estructuras que existen y utilizarlas como base para una nueva forma de acción; y, por otro, ajustarse a las estructuras de poder preexistentes. De esta forma, se produce un cambio sustancial en la visión de la escritura y empieza a verse como una forma de acción vinculada al poder, a lo social, a la comunicación y a la adecuación (Kress, 2003).

Coincidimos con Bazerman (2006) al afirmar que los géneros son un recurso muy valioso para entender de qué forma nuestros enunciados deben dialogar con diversos factores sociales y psicológicos para ser más eficaces. Solo así podremos acceder a un amplio abanico de posibilidades para adecuarnos a la complejidad de cada interacción. En lo que respecta específicamente a la escritura, dicho autor explica que (2007: 110):

Escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros [...]. O desenvolvimento dos estudantes como escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição do seu lugar no mundo.

No deberíamos restar importancia a la selección de géneros escritos que van a producir nuestros alumnos, ni deberíamos mantener a los estudiantes al margen de dicho proceso. Como profesores, por ejemplo, podemos partir de las experiencias previas que han tenido los alumnos con los géneros en situaciones sociales que consideren significativas o explorar el deseo que tienen de involucrarse en nuevas situaciones discursivas. De acuerdo con Motta-Roth (2011: 171), la clase de lenguas ofrece a los estudiantes la oportunidad de “desarrollar la conciencia crítica de aspectos contextuales y textuales del uso del lenguaje y, por tanto, de las competencias lingüísticas y discursivas, de tal forma que todos los que participamos en la vida social nos veamos empoderados”. Al fin y al cabo, aprender géneros significa aprender maneras de participar en una comunidad discursiva y descubrir cómo lograr hacer eso de forma eficaz parece ser un gran desafío (Motta-Roth, 2011).

Una de las autoras brasileñas que ha propuesto un modelo pedagógico para trabajar la expresión escrita a partir de los géneros discursivos es Lopes-Rossi (2003, 2011). Su propuesta se divide en tres módulos didácticos con sus respectivas secuencias:

- 1) *Lectura*: actividades de lectura, comentarios y discusiones de varios ejemplos del género para familiarizarse con las características discursivas, temáticas y de composición tanto verbales como no verbales.
- 2) *Producción escrita*: actividades de producción escrita en función de las condiciones típicas del género. La autora especifica las siguientes: i) planificación de la producción (tema, borrador, forma de recopilar información, recursos necesarios...); ii) obtención de información; iii) elaboración de la primera versión; iv) revisión colaborativa del texto; v) elaboración de la segunda versión; vi) revisión colaborativa del texto; vii) producción de la versión final, incluyendo el soporte para la circulación del texto.
- 3) *Divulgación*: medidas necesarias para divulgar de forma efectiva las producciones de los aprendices fuera de clase e incluso de la institución educativa, de acuerdo con las características de circulación del género en cuestión.

Según Lopes-Rossi (2011), algunas de las claves para que la propuesta didáctica tenga éxito consisten en que el profesor asuma un papel de mediador, el contexto favorezca la

interacción entre los estudiantes y la evaluación se realice a lo largo de todo el proceso. Asimismo, Bazerman (2006) señala la importancia de negociar la selección de los géneros abordados entre las instituciones educativas, el profesor y los alumnos para cumplir los objetivos y satisfacer las necesidades de las partes implicadas. Otro factor que no debemos pasar por alto es la motivación y, para ello, dicho autor propone identificar los tipos de producción escrita que más interesan a los estudiantes y los problemas que quieren resolver. De esta forma, los estudiantes conseguirán apreciar los beneficios que les aporta escribir de forma eficaz en distintos contextos y, al mismo tiempo, serán capaces de establecer analogías para adecuarse a nuevas circunstancias discursivas.

Desde una perspectiva sociointeraccionista, podemos abordar la enseñanza de la expresión escrita a partir de las operaciones que realiza el sujeto y las capacidades que debe movilizar. Entre estas últimas, Dolz y Schneuwly (1998, citado en Cristovão y Nascimento, 2011: 43) destacan:

- e) *capacidades de acción*: consisten en reconocer el género y establecer la relación que existe con el contexto de producción y los contenidos movilizados;
- f) *capacidades discursivas*: se refieren a identificar el plano textual de cada género, los tipos de discurso y de secuencias;
- g) *capacidades lingüístico-discursivas*: consisten en reconocer el valor de las unidades lingüístico-discursivas propias de cada género para construir el significado global del texto.

Por último, nos gustaría hacer una breve referencia a la innovación tecnológica. Dionisio (2011) hace hincapié en la necesidad de trabajar en el aula con géneros multimodales considerando algunos aspectos: cuáles son, para qué se utilizan, qué recursos se emplean, cómo pueden integrarse, cómo aparecen típicamente formateados y cuáles son sus valores y limitaciones. Además, propone combinar la teoría de los géneros con la teoría cognitiva del aprendizaje multimodal tanto al elaborar materiales didácticos como al abordar distintos géneros en el aula.

En definitiva, a través del entorno digital están surgiendo constantemente nuevos géneros que exigen dominar diversas formas de comunicarse en todos los niveles: gráfico, léxico, discursivo, pragmático, intercultural, etc. Por lo tanto, como profesores de ELE, debemos proporcionar a nuestros alumnos las herramientas necesarias para actuar con éxito en distintas situaciones discursivas.

CAPÍTULO 3.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

- 3.1. INTRODUCCIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN
- 3.2. ESTUDIOS DE RECHAZOS: VARIABLES SITUACIONALES
 - 3.2.1. El poder relativo entre interlocutores
 - 3.2.2. La percepción de la distancia social
- 3.3. ESTUDIOS DE RECHAZOS: VARIABLES NO SITUACIONALES
 - 3.3.1. La lengua materna
 - 3.3.1.1. Español y portugués.
 - 3.3.1.2. Otras lenguas
 - 3.3.2. La variedad sociopragmática del español y del portugués
 - 3.3.2.1. El español de Perú
 - 3.3.2.2. El español de Venezuela
 - 3.3.2.3. El español de Argentina
 - 3.3.2.4. El español de México
 - 3.3.2.5. El portugués de Brasil
 - 3.3.3. El conocimiento y nivel de la L2/LE
 - 3.3.4. El género de los informantes
 - 3.3.5. El tiempo de estancia en la comunidad meta
- 3.4. SÍNTESIS DE LOS ESTUDIOS DE RECHAZOS REVISADOS
- 3.5. ESTUDIOS DE LA CORTESÍA EN CORREOS ELECTRÓNICOS
 - 3.5.1. Informantes nativos españoles
 - 3.5.2. Informantes nativos brasileños
 - 3.5.3. Estudios interculturales: portugués y español
 - 3.5.4. Otros estudios interculturales
- 3.6. ESTUDIOS DE LA CORTESÍA EN REDES SOCIALES
 - 3.6.1. Informantes nativos españoles
 - 3.6.2. Informantes nativos brasileños
- 3.7. SÍNTESIS DE LOS ESTUDIOS DE CORTESÍA REVISADOS
- 3.8. RECAPITULACIÓN DE LOS ESTUDIOS REVISADOS

3.1. INTRODUCCIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN

A continuación, nos proponemos describir los estudios más relevantes relacionados con los rechazos y los géneros discursivos objeto de nuestra investigación. A juzgar por la recopilación que realizaron Kasper y DuFon (2000), la mayor parte de los estudios pragmáticos realizados hasta esa fecha se centraban en la lengua inglesa como L2 en contraste con otras lenguas y culturas. No obstante, los estudios pragmáticos publicados en el mundo hispánico han aumentado considerablemente en la última década. Entre ellos, llama la atención la preferencia por el estudio de los actos de habla directivos y, en concreto, las peticiones (Alfano, 2015; Aronsson, 2015; Bataller, 2016; Binti, 2013; Hauge, 2013; Li, 2016; Robles, 2017; Ugoni, 2014, entre otros); en cambio, los actos asertivos, expresivos o comisivos han suscitado un menor interés entre los investigadores. De ahí que se haya profundizado más en las estrategias de cortesía mitigadora que en la cortesía valorizadora.

En lo que respecta a los estudios pragmáticos del rechazo, presentamos en primer lugar aquellos que incluyen como variables situacionales el poder relativo o la distancia social y, posteriormente, los que analizan variables no situacionales como la lengua materna, la variedad sociopragmática, el conocimiento de la LE/L2, el género de los informantes o el tiempo de estancia en la comunidad meta. Con relación a los géneros discursivos, recopilamos los trabajos que han profundizado en el estudio de la cortesía en correos electrónicos y en alguno de los diversos géneros que incluye la red social *Facebook*. En la medida de lo posible, hemos tratado de incluir investigaciones tanto del español como del portugués, ya sean estudios de variación sociopragmática, pragmática intercultural o interlengua.

3.2. ESTUDIOS DE RECHAZOS: VARIABLES SITUACIONALES

A continuación, realizamos una revisión de los estudios publicados que han analizado la influencia de una o más variables situacionales en la elaboración de rechazos. Para ello, tomamos como referencia las variables que proponen Brown y Levinson (1987) como principales factores que intervienen en la cortesía, a saber, el poder relativo, la distancia social y el grado de imposición (véase Epígrafe 2.3.2.).

En primer lugar, abordamos los estudios que han analizado el poder relativo y, a continuación, aquellos que han observado específicamente la distancia social. Si bien en algunos casos resulta difícil de delimitar, pues es frecuente analizar la influencia de ambas variables de forma conjunta, hemos optado por observar las variables que aparecían contempladas en el diseño de las herramientas de recogida de datos. No obstante, es común

aventurar en las conclusiones que algunas de las diferencias encontradas pueden deberse a una variable no recogida *a priori* en el diseño de la investigación. Este parece haber sido el caso de la distancia social en los estudios realizados por Beebe *et al.* (1990) o Sadler y Eröz (2002). Por último, cabe destacar que no hemos encontrado estudios que analicen directamente la influencia del grado de imposición en la elaboración de rechazos, a excepción del artículo publicado por González, Martín y Rocha (2018). No obstante, varios autores consultados (Binti, 2013; Huelva, Santiago y Rabasa, 2010; Sadler y Eröz, 2002; entre otros) destacan que se emplean determinadas estrategias con el fin de minimizar el grado de imposición y su efecto amenazante. Entre ellas, por ejemplo, realizar rechazos de manera menos directa.

3.2.1. El poder relativo entre interlocutores

El poder relativo constituye la dimensión vertical de la relación social que existe entre los interlocutores. En general, adquiere los valores alto (P+) cuando existe una relación asimétrica (p. e. un alumno se dirige a un profesor o viceversa) o bajo (P-) cuando la relación es simétrica (p. e. un estudiante le escribe a un compañero de clase). Sin duda, ha sido la variable situacional más estudiada al analizar los rechazos, a pesar de que algunos autores se refieran a ella como *estatus* o la aborden de forma indirecta al hablar de relaciones simétricas o asimétricas. Asimismo, es común que aparezca junto a la distancia social, el eje horizontal de la relación social que hace referencia al grado de familiaridad. En este caso, adquiere los valores alto (D+) cuando los interlocutores son desconocidos y bajo (D-) cuando se conocen y tienen confianza.

El estudio de Beebe, Takahashi y Uliss-Weltz (1990) fue uno de los primeros en incluir estas variables independientes en el estudio de los rechazos al aplicar un *Discourse Completion Test* (DCT) a 20 aprendices japoneses de inglés y comparar sus respuestas con las obtenidas por un grupo de 20 hablantes nativos de inglés americano y 20 de japonés. El DCT estaba compuesto por 12 situaciones (tres peticiones, tres invitaciones, tres ofrecimientos y tres sugerencias) a las que debían responder con un rechazo. De las tres situaciones para cada grupo, había dos situaciones con alto poder relativo (H<O; H>O) y una con bajo poder relativo (H=O). En sus resultados, destacan que los hablantes japoneses modificaban sus rechazos a invitaciones en función del alto o bajo poder relativo respecto al interlocutor en situaciones asimétricas, mientras que los estadounidenses apenas establecían diferencias en estos casos, pero sí se observaban diferencias en función de si las relaciones eran simétricas o asimétricas. Las situaciones caracterizadas por una relación simétrica tenían como interlocutoras a personas cercanas y, por tanto, los autores dedujeron

que la distancia social podía ser un factor importante para los estadounidenses al realizar rechazos. De hecho, cuando se dirigían a un amigo, utilizaban más fórmulas y producían rechazos más extensos que en relaciones asimétricas; y, en la misma línea, expresaron más agradecimientos al dirigirse a amigos que los hablantes de japonés.

Posteriormente, Sadler y Eröz (2002) estudiaron rechazos producidos por 10 hablantes nativos de inglés y 20 estudiantes de inglés como L2 (10 procedentes de Turquía y 10 de Laos) con el objetivo de verificar el papel de la lengua materna en la elaboración de rechazos en inglés. Para ello, emplearon el DCT diseñado por Beebe *et al.* (1990) y, tras el análisis, corroboraron que existían diferencias y similitudes entre los tres grupos de informantes al responder a situaciones con distinto grado de poder relativo. Por ejemplo, al responder negativamente una petición, los hablantes de Laos utilizaron menos excusas y justificaciones cuando su poder relativo era superior o igual al del interlocutor; y más expresiones de lamento en situaciones de igual o menor poder relativo. Al rechazar invitaciones, los informantes turcos emplearon un mayor número de estrategias y expresiones de lamento en situaciones simétricas o de bajo poder relativo, lo que demuestra que perciben una mayor amenaza cuando el interlocutor es un amigo o alguien con un poder relativo inferior como un empleado.

En el ámbito de la enseñanza de ELE, vamos a destacar el estudio realizado por Félix-Brasdefer (2003), quien analizó los mecanismos de cortesía frecuentes en rechazos a invitaciones realizados por tres grupos de informantes: 10 nativos estadounidenses de inglés; 10 hablantes nativos de español procedentes de México (8), Honduras (1) y Bolivia (1); y 10 aprendices estadounidenses de español con un nivel avanzado. Como herramientas de toma de datos empleó juegos de rol abiertos con cinco situaciones distintas (tres rechazos a una invitación, una disculpa y una queja) y diferentes grados de poder relativo: simétrico ($H=O$) y asimétrico ($H<O$; $O<H$).

Tras el análisis, el autor destaca que, si bien los tres grupos emplearon estrategias similares, la diferencia estribaba en la preferencia y frecuencia de estas. El grupo de nativos latinoamericanos empleó un mayor número de estrategias para negociar en situaciones de alto poder relativo ($H>O$) y un menor número de estrategias en situaciones de bajo poder relativo ($H<O$), al contrario que los informantes estadounidenses de ambos grupos, quienes optaron por emplear más estrategias en situaciones de bajo poder relativo ($H<O$) y menos recursos de negociación al ostentar un alto poder relativo ($H>O$). Asimismo, el autor destaca diferencias al elegir estrategias más o menos directas en función del poder relativo. Entre los informantes latinoamericanos, fue más frecuente rechazar de forma directa las

invitaciones de amigos ($H=O$) y mostrar preferencia por estrategias más indirectas en situaciones asimétricas ($H<O$; $H>O$). Los estadounidenses, en cambio, prefirieron emplear estrategias más directas en relaciones asimétricas que en las simétricas.

3.2.2. La distancia social

En lo que respecta específicamente a la distancia social, nos gustaría mencionar el estudio que llevó a cabo Félix-Brasdefer (2008) para analizar la variación sociopragmática del rechazo en México y la República Dominicana. Para la toma de datos, realizó juegos de rol con 18 hombres universitarios dominicanos y 18 mexicanos. Las tareas del juego de rol incluían tres rechazos y tres distractores (dos peticiones y una disculpa) que tenían como denominador común el ámbito universitario y un bajo poder relativo. No obstante, se diferenciaban por tener una alta o baja distancia social, ya que eran amigos de clase (D-) o compañeros con los que apenas tenían relación (D+). Tras un análisis pormenorizado de los datos, el autor afirma que los mexicanos mostraron una mayor sensibilidad al grado de distancia social: cuanto menor era la distancia social, mayor era la posibilidad de que expresaran el rechazo de forma directa. Los dominicanos, en cambio, mostraron preferencia por los rechazos directos en situaciones de alta o baja distancia social.

Asimismo, destacamos el estudio de Níkleva y Rodríguez (2018) en el que analizan los procedimientos de atenuación discursiva empleados por 52 estudiantes estadounidenses de ELE en situaciones de alta o baja distancia social. Los informantes estaban divididos en dos grupos: uno de nivel A2-B1 y otro de nivel B1-B2. Su objetivo consistía en verificar si una mayor atenuación se correspondía con una mayor distancia social entre los interlocutores y si existían diferencias cuantitativas y cualitativas entre los dos grupos al emplear procedimientos de atenuación en los rechazos. Para lograrlo, aplicaron un cuestionario elaborado a partir de seis funciones del PCIC, de las que únicamente analizaron dos: rechazar una invitación y responder a una petición negativamente. En la primera eran amigos, así que existía una distancia social baja entre los interlocutores y, en la segunda, la distancia social era alta, pues eran desconocidos. Al discutir los resultados obtenidos, ambos autores afirman que, al contrario de lo esperado, el número de estrategias de cortesía fue mayor en la situación de menor distancia social. No obstante, ambos grupos utilizan excusas tras la negación como forma de mitigar los rechazos. Asimismo, comprobaron que el grupo de nivel superior hizo un mayor uso de mecanismos de atenuación, si bien el grupo de nivel inferior empleó más agradecimientos y propuestas alternativas.

En definitiva, las investigaciones precedentes demuestran que dos de las variables situacionales consideradas en nuestro estudio, poder relativo y distancia social, desempeñan un papel importante en la selección de estrategias empleadas al elaborar rechazos. Sin embargo, como hemos podido comprobar, varían de una cultura a otra y en ningún caso se pueden considerar fenómenos universales, dada la variación regional que existe entre hablantes de una misma lengua. Para terminar, reiteramos la falta de estudios que analizan la posible influencia del grado de imposición en los rechazos, un vacío que pretendemos cubrir parcialmente con nuestra investigación.

3.3. ESTUDIOS DE RECHAZOS: VARIABLES NO SITUACIONALES

Además de las variables situacionales ya mencionadas, las investigaciones pragmáticas de rechazos incluyen con frecuencia otras variables independientes como la lengua materna, la variedad lingüística, el género de los informantes o la influencia del contexto de aprendizaje, en el caso de hablantes no nativos. No obstante, también es común incluir el poder relativo o la distancia social en el diseño de las herramientas y/o en la discusión de los resultados.

3.3.1. La lengua materna

3.3.1.1. Español y portugués

Entre los estudios de pragmática intercultural, que incluyen la lengua española y el portugués brasileño, destacan principalmente dos. En el primero, realizado por Huelva, Santiago y Rabasa (2010), aplicaron un cuestionario de hábitos sociales a cuatro informantes (dos españolas y dos brasileñas) para observar las estrategias de cortesía utilizadas y posibles diferencias interculturales. Todas las participantes contaban con un dominio alto de la LE y debían responder al cuestionario en las dos lenguas: portugués brasileño y español peninsular. En vista de los datos obtenidos, señalan que, si la situación es poco amenazadora, prácticamente todas rechazarían la oferta de forma más atenuada en portugués.

El segundo, realizado por González, Martín y Rocha (2018), se centró en el análisis de los rechazos elaborados por 20 nativos de portugués brasileño, procedentes del interior paulista, y 20 de español peninsular. Tras la aplicación de un DCT con 16 situaciones (ocho peticiones y ocho rechazos), las autoras señalaron que ambos grupos empleaban más agradecimientos cuando el destinatario era desconocido (D+), independientemente del alto o bajo grado de imposición y poder relativo. Si embargo, las excusas, las propuestas

compensatorias y las alternativas aparecían con mayor frecuencia al disminuir la distancia social, o sea, al aumentar la confianza con el interlocutor. Las excusas, además, aumentaban cuando el grado de imposición era mayor.

3.3.1.2. Otras lenguas

En lo que concierne a otras lenguas y culturas en comparación con el español o portugués, Cortés (2017) analizó las respuestas de nativos italianos y colombianos al rechazar una invitación. Para ello, aplicó un DCT de tres situaciones con distintos grados de distancia social (baja, media y alta) a 185 italianos y 62 colombianos. El autor observó que ambos grupos de informantes rechazaron la cita de forma explícita y dando una explicación. No obstante, los colombianos prefirieron no ofrecer detalles sobre el motivo de la cancelación y los italianos lo asociaron a problemas familiares, físicos, laborales, etc. Por tanto, el autor sugiere que, en el contexto colombiano, cancelar una cita es algo más aceptado que en el italiano y no son necesarias tantas explicaciones. Además, los informantes colombianos sintieron una menor necesidad de realizar acciones correctoras, como expresar lamentos o disculpas, sobre todo, en situaciones de distancia social media. Posteriormente, Cortés y Nuzzo (2020) realizaron un estudio de características similares con 378 informantes (189 italianos y 189 colombianos) y corroboraron los resultados mencionados con anterioridad. Asimismo, verificaron que los italianos mostraban una mayor preocupación por salvaguardar la imagen negativa del interlocutor mediante disculpas o expresiones de lamento al rechazar; en cambio, los informantes colombianos preferían reforzar la imagen positiva enfatizando su aprecio por la invitación.

Otro estudio de pragmática intercultural que nos gustaría mencionar es el de Binti (2013), quien identificó semejanzas y diferencias entre rechazos del español peninsular y el malayo. Como herramientas de recogida de datos, utilizó un DCT con 18 situaciones distintas creadas a partir de dos variables: estatus (inferior, igual, más elevado) y distancia social (desconocido, conocido, muy conocido). En sus conclusiones, la autora señala que los rechazos de los españoles fueron más directos, tenían excusas más específicas y, al igual que los malayos, no fueron sensibles al estatus ni a la distancia social.

En la misma línea, Siebold y Busch (2015) realizaron una investigación sobre rechazos con 11 estudiantes alemanes y 13 españoles a partir de juegos de rol. En total, compilaron 115 (58 en español y 57 en alemán) con seis situaciones diferentes en las que unas veces los interlocutores mantenían relaciones simétricas y en otras, asimétricas. Tras el análisis, las autoras señalan que los españoles prefirieron las estrategias indirectas en un 83% de los

casos, frente al 74% de los alemanes. En cambio, el empleo de estrategias directas fue mayor entre los alemanes (26%) que entre los españoles (17%). En el caso de las estrategias indirectas, los informantes españoles hicieron más hincapié que los alemanes en factores externos que les impedían aceptar, como la falta de dinero (45% frente a 34%), y fueron más propensos a sugerir una fecha alternativa para realizar la actividad, características que según la autora contribuyen a salvaguardar la imagen positiva de ambos interlocutores.

En lo que respecta a los movimientos de apoyo, Siebold y Busch destacan las aclaraciones y muestras de escasa seguridad como las más frecuentes entre los españoles. Las primeras le permiten ganar tiempo y, a la vez, retrasar la negociación del rechazo. Las segundas, además, anticipan el posible rechazo. Por último, las autoras destacan los finales abiertos en el 36% de las interacciones entre españoles, en las que es habitual llegar a un acuerdo para reconsiderar la decisión. Esta opción parece ser satisfactoria para ambos participantes y no necesariamente implica que se vaya a retomar el asunto en el futuro, sino que en numerosas ocasiones es una estrategia que sirve para finalizar la negociación y salvaguardar la imagen de ambos interlocutores.

Rocha, Torre y Mello (2015) analizaron 120 cuestionarios de rechazos (60 en portugués brasileño y 60 en italiano), todos ellos realizados por hablantes nativos universitarios. Los cuestionarios estaban formados por 27 preguntas con cinco opciones de respuesta cada una. Las preguntas se formularon teniendo en cuenta: el nivel de formalidad (alto, medio o bajo), la edad del interlocutor (mayor, misma edad o menor), la jerarquía (superior, misma posición jerárquica o subordinado) y la relación profesional (presente o ausente). Las respuestas, por su parte, se redactaron en función de cinco estrategias: (i) rechazo directo + justificación verdadera; (ii) rechazo atenuado + justificación verdadera; (iii) rechazo directo + justificación falsa; (iv) rechazo atenuado + justificación falsa; (v) disculpa + justificación indiferente. Los resultados del estudio muestran que los dos grupos optan con mayor frecuencia por el rechazo atenuado y la justificación falsa, si bien los informantes brasileños presentan una tendencia ligeramente superior que los hablantes italianos. Al analizar las variables situacionales, los autores destacan que los estudiantes brasileños recurren a justificaciones falsas en mayor medida si el interlocutor es mayor que el hablante o si existe una relación profesional entre ellos.

3.3.2. La variedad sociopragmática del español y del portugués

En el ámbito hispano, destacan las investigaciones de rechazos realizadas con diferentes variedades del español de América, pero no así con la variedad del español

peninsular, de la que únicamente hemos encontrado una investigación (véase Epígrafe 3.6.1.). En concreto, se han realizado estudios con hablantes peruanos, venezolanos, argentinos, dominicanos y mexicanos. Tal y como adelantábamos en el subapartado dedicado a la distancia social, Félix-Brasdefer (2008) estudió la variación sociopragmática del rechazo en México y la República Dominicana, y comprobó que los hablantes venezolanos preferían los rechazos directos más que los mexicanos, quienes expresaban el rechazo de forma directa únicamente en situaciones de baja distancia social. A continuación, presentamos también los estudios de rechazos realizados con hablantes procedentes de Perú, Venezuela, Argentina, México y Brasil.

3.3.2.1. El español de Perú

Una de las investigadoras más prolíficas en el estudio de los rechazos es García (1992), quien estudió los rechazos realizados por hablantes peruanos con la intención de identificar sus diferentes fases, las estrategias empleadas en cada una de ellas y las posibles similitudes o diferencias entre géneros. Al igual que en sus estudios posteriores, para el análisis de los actos nucleares agrupó las estrategias propuestas por Brown y Levinson en dos categorías: deferencia (p. e. *no puedo; a ver si puedo; mañana se casa mi hermano...*) y solidaridad (p. e. *voy a hacer todo lo posible, ¿viste?; voy a tratar de estar presente...*). Como herramientas de recogida de datos, realizó un juego de rol con 10 hombres y 10 mujeres peruanos de edades y clases sociales muy diversas en el que debían rechazar la invitación a la fiesta de cumpleaños de una amiga. Tras la interacción, los participantes tuvieron que completar un cuestionario acerca de su percepción general de la interacción, la participación de su interlocutor y el grado de cortesía que habían sentido. García (1992) identificó dos fases: la respuesta a la invitación y la respuesta a la insistencia. En la primera, tanto hombres como mujeres se decantaron por mostrar respeto hacia la interlocutora mediante estrategias de deferencia (65%) como rechazos mitigados, respuestas imprecisas, expresiones de tristeza o justificaciones. En la segunda, no obstante, el 92% de las respuestas a la insistencia se realizó a través de estrategias de solidaridad tales como la aceptación, la promesa de intentar asistir o el rechazo sin mitigación. Ambos grupos complementaron los rechazos en la primera etapa con movimientos de apoyo de deferencia y solidaridad, especialmente justificaciones y opiniones positivas. No obstante, las mujeres mostraron una mayor preferencia hacia los movimientos de deferencia (62%) en comparación con los de solidaridad (38%), algo que no ocurrió en el caso de los hombres (50% deferencia; 50% solidaridad). Tras la insistencia, en cambio, los movimientos de apoyo predominantes fueron los de deferencia (74%) por encima de los de solidaridad (26%), tanto en el caso de los hombres como de las mujeres. Sin embargo, llama la atención

que cinco de las seis mujeres que realizaron la segunda fase del rechazo acabaron aceptando con condiciones, respecto a tres de los seis hombres. Si bien el tamaño de la muestra era reducido, la autora plantea la hipótesis de que los hombres peruanos realizan rechazos de manera más directa que las mujeres del mismo país.

Un año más tarde, García (1993) amplió el estudio anterior con un análisis de las estrategias que empleaban hablantes peruanos al solicitar un servicio y responder a la solicitud. En la investigación realizaron juegos de rol 20 hombres y 20 mujeres de niveles socioeconómicos diversos y con profesiones variadas. Entre las respuestas que rechazaron el servicio, las estrategias más frecuentes fueron las de deferencia por encima de las de solidaridad y, a pesar de que algunos informantes respondieran de manera indirecta a través de justificaciones, excusas o expresando el deseo de aceptar, únicamente un hombre rechazó de forma directa. La principal diferencia entre géneros fue que las mujeres peruanas emplearon un mayor número de estrategias al rechazar de forma indirecta antes de acabar aceptando la solicitud.

3.3.2.2. El español de Venezuela

García (1999) realizó un estudio similar a los anteriores con 40 informantes venezolanos (20 hombres y 20 mujeres) que debían realizar invitaciones o rechazarlas mediante juegos de rol. En lo que respecta a los rechazos, la autora diferenció nuevamente las tres fases con sus correspondientes estrategias: la respuesta a la invitación (i); la respuesta a la insistencia (ii); y el cierre (iii).

En la primera, predominaron las estrategias de deferencia y la mitigación mediante movimientos de apoyo como justificaciones, preparadores, agradecimientos o lamentos, entre otros. Llama la atención que el empleo de mitigadores fue más frecuente entre mujeres, quienes también mostraron una mayor variedad. En la segunda fase, tras la insistencia de la interlocutora, a pesar de que predominasen nuevamente las estrategias de deferencia y la mitigación, las mujeres venezolanas emplearon una menor variedad de estrategias que los hombres para realizar el acto nuclear, pues únicamente se valieron de justificaciones. No obstante, era frecuente que confirmasen a la interlocutora el deseo y la posibilidad de un futuro encuentro, algo poco frecuente entre los hombres del estudio. Estos, en cambio, utilizaron las justificaciones como movimientos de apoyo en mayor medida que las mujeres. En la tercera fase, ambos grupos de informantes emplearon únicamente estrategias de solidaridad como expresar la intención de planear un futuro encuentro, la promesa de intentar asistir, el deseo de participar o incluso la aceptación.

Como movimientos de apoyo, aparecieron solamente mitigadores tales como lamentos, justificaciones o agradecimientos. En definitiva, en esta etapa final se aseguraron de que, pese a rechazar la invitación, el vínculo entre los interlocutores se mantuviese intacto. En líneas generales, la autora destaca la predilección por la deferencia en el acto nuclear, así como la mayor frecuencia y variedad de estrategias empleadas por las informantes venezolanas como movimientos de apoyo.

3.3.2.3. El español de Argentina

García (2007), basándose en el modelo de Blum-Kulka *et al.* (1989) sobre los actos nucleares y los movimientos de apoyo, investigó las estrategias de cortesía empleadas por un grupo de informantes argentinos al rechazar una invitación. Tras realizar juegos de rol con 22 argentinos adultos (11 hombres y 11 mujeres), la autora destacó la preferencia por las estrategias de deferencia y respeto hacia el interlocutor (58%), sin menospreciar el empleo de estrategias que fomentan la solidaridad (42%). No obstante, constató una diferencia de género, pues en un primer momento tanto hombres como mujeres optaron por emplear estrategias de deferencia; sin embargo, tras la insistencia del interlocutor, las mujeres se decantaron en un 65% de los casos por estrategias de solidaridad, mientras que las respuestas de los hombres oscilaron entre la deferencia (49%) y la solidaridad (51%).

Asimismo, la autora comprobó que ambos grupos prefirieron amenazar su propia imagen (60%) a la del interlocutor (40%) y que en el 100% de los casos eligieron movimientos de apoyo para mitigar la fuerza del rechazo a través de justificaciones, expresiones positivas, agradecimientos o disculpas, entre otros. Por último, resulta especialmente interesante el hallazgo de que en un 82% de las ocasiones, los rechazos terminaron en aceptaciones o planes de un futuro encuentro tras la insistencia del interlocutor, algo que pone de relieve una actitud positiva y amable con la que se trata de mantener el vínculo que existe entre los participantes de la interacción. Tal y como señala la autora, en la cultura argentina, así como en la venezolana y la peruana, se espera que el interlocutor insista y que el invitado acabe aceptando, lo cual no necesariamente garantiza que vaya a participar en el evento. Por lo tanto, no respetar dicha premisa cultural podría suponer una ofensa.

3.3.2.4. El español de México

Félix-Brasdefer (2006) se propuso analizar interacciones de rechazos realizados por hablantes nativos mexicanos en situaciones formales e informales para estudiar el grado de formalidad, las estrategias de cortesía y el concepto de imagen. Para ello, se realizaron

cuatro juegos de rol, con 20 estudiantes universitarios mexicanos, que incluían dos situaciones con un alto poder relativo y una alta distancia social (jefe – empleado; profesor – estudiante) y dos con bajo poder relativo. De estas últimas, una se caracterizaba por una alta distancia social (estudiante – compañero de escasa relación) y la otra por una baja distancia social (amigos).

Tras el análisis de los datos el autor comprobó que, en situaciones con un bajo poder relativo, era común emplear expresiones coloquiales y la segunda persona del singular como forma de tratamiento. En cambio, en situaciones de alto poder relativo, era frecuente reconocer y marcar esa diferencia a través de la tercera persona del singular como forma de tratamiento y el empleo de vocativos como *profesor* o *jefe*. Asimismo, los hablantes mexicanos emplearon un número de estrategias lingüísticas significativamente superior en situaciones formales (alto poder relativo y alta distancia social) y, en general, prefirieron los rechazos indirectos. En cambio, en situaciones informales con bajo poder relativo, si la distancia social era baja, preferían emplear estrategias más directas que, lejos de amenazar la imagen negativa del interlocutor, transmitían cercanía y confianza. De ahí que fueran comúnmente acompañadas de marcas de afiliación como diminutivos o apodos. Si la distancia social era alta, los rechazos eran más indirectos y, en muchos casos, aparecían acompañados de mentiras piadosas o justificaciones para salvaguardar la imagen del interlocutor y no parecer maleducado. Por eso, el autor afirma que la percepción de la distancia social en relaciones simétricas constituye un factor crucial para seleccionar el grado de (in)dirección del rechazo.

3.3.2.5. El portugués de Brasil

En cuanto a las variedades lingüísticas del portugués, llama la atención la escasez de trabajos encontrados y su foco en la variedad brasileña exclusivamente. El primero de ellos lo desarrolló Mendes (1996) con la intención de reflexionar acerca de los rechazos entre profesores universitarios procedentes de Minas Gerais. Para ello, analizó diez horas de conversaciones de actividades académicas y, en sus resultados, la autora señaló que los informantes brasileños prefirieron añadir justificaciones y rodeos para rechazar de forma indirecta (p. e. *não é que não goste desta teoria, acho é que existem outras... digamos, muito melhores; olha, na verdade, aquele livro não é meu, é de uma aluna...*). De hecho, de los 372 rechazos registrados, un 84,3% se realizaron de manera indirecta, omitiendo el adverbio de negación, y un 15,7% se atenuaron, sin necesidad de emplear un *não* taxativo.

Posteriormente, Andrade (2000) se propuso profundizar en los diversos valores pragmáticos del *não* en portugués brasileño. Para ello, analizó un corpus oral extraído de programas de la televisión nacional y cuyas conversaciones coloquiales pertenecían al ámbito personal o profesional. Tras el análisis, el autor concluye que, además de su evidente valor de negación, la partícula *não* puede emplearse para tomar el turno de palabra y como mecanismo de atenuación en expresiones del tipo *se não me engano* o *não me leve a mal*. Además, es frecuente emplear la partícula *não* al realizar peticiones o sugerencias convencionalmente indirectas (p. e. *Você não tem como me enviar isso por e-mail hoje?*; *Você não acha melhor falar com o gerente antes?*) y al expresar opiniones que buscan la aprobación del interlocutor (p. e. *Essa menina não é um pote de hormônio?*).

Más en la línea de nuestro trabajo, Prado (2001) estudió los rechazos a invitaciones de cumpleaños y graduación realizados por hablantes nativos de portugués brasileño residentes en Rio de Janeiro. Para la recogida de datos, realizó entrevistas estructuradas a 40 informantes, distribuidos en dos grupos (17-30 años; > 30 años), basándose en el “psicodrama” como técnica de interpretación que permite al informante actuar de forma similar a como lo haría en una situación real. Tras el análisis de los datos, Prado clasificó en tres categorías los rechazos a invitaciones realizados por brasileños: enunciados lingüísticos de rechazo (directos o indirectos), falsas aceptaciones y respuestas indefinidas. En lo que respecta a las estrategias de cortesía, el autor destaca la necesidad que sienten los cariocas de justificar el rechazo con una excusa o supuesto compromiso, incluso en los casos de falsa aceptación en los que son frecuentes las pistas que permiten al interlocutor inferir la no comparecencia al evento. En este caso, aparecen expresiones como *vou tentar* (“voy a intentarlo”) o *se der* (“si es posible”), generalmente antecedidas de una justificativa. Asimismo, al rechazar, son muy comunes las expresiones de buenos deseos para dar la enhorabuena o desear suerte, los agradecimientos y las disculpas. Por último, cabe señalar que Prado (2001) confirma la influencia de variables como la edad, la distancia social y el poder relativo en los rechazos elaborados por hablantes nativos brasileños.

Otro estudio relevante en el ámbito brasileño es el que llevó a cabo Ferreira (2014) al analizar de manera cualitativa 17 fragmentos de la serie “*A grande família*” con el fin de mostrar alternativas que aparecían en los diálogos en lugar del *não*. Entre ellas, seleccionó las siguientes: justificaciones; preguntas cortas que transfieren la responsabilidad de responder negativamente al interlocutor (p. e. *para que?*); excusas (p. e. *não me sinto à vontade*); las interjecciones (p. e. *ehh...; ah; ooh...; humm...*); frases hechas (p. e. *era só o que me faltava; que é isso!*); adverbios (p. e. *O Lineu nunca foi disso!*); imperativos (p. e. *olha; desculpa; imagina*); preguntas para ganar tiempo (p. e. *sabe o que que é, Serjão?*); y

algunos adjetivos (p. e. *péssima*). Ferreira (2014) afirma que, gracias al empleo de estos mecanismos, el *não* está implícito en numerosas ocasiones, lo que puede generar malentendidos en contextos interculturales.

Osborne (2010) realizó un estudio de caso, cuyo objetivo consistió en analizar los rechazos a invitaciones entre amigos. Basándose en la clasificación propuesta por Beebe *et al.* (1990), esta autora analizó el contenido de los rechazos y las estrategias pragmáticas empleadas en la producción oral espontánea de cuatro hablantes nativos de portugués brasileño que residían en Nueva York, sin especificar su lugar de procedencia exacto en Brasil. Uno de los informantes, que conocía el propósito de la investigación, invitó al resto de participantes a una fiesta de cumpleaños a la que no podían asistir y se grabaron las conversaciones. Tras realizar un análisis pormenorizado de los datos obtenidos, la autora concluye que, a pesar de haber encontrado fórmulas semánticas similares al estudio de Beebe *et al.* (1990), como las propuestas alternativas o las promesas, aparecen también otras que no habían sido consideradas con anterioridad. Este es el caso de los rechazos incompletos, usados para evitar la negación y favorecer cierta ambigüedad, y de las digresiones, empleadas como estrategia de compensación al fomentar la cooperatividad entre los interlocutores. En algunos casos, incluso, funcionan como una justificación que elabora el hablante compartiendo problemas o asuntos privados con un interlocutor cercano para salvaguardar su imagen.

En cuanto a fórmulas semánticas como *obrigado* (gracias) y *me desculpe* (perdóname), la autora afirma que, a pesar de ser marcas típicas de cortesía, no se emplearon durante las interacciones y este hecho pudo verse compensado mediante estrategias de atenuación de índole fonopragmática o paralingüística. De acuerdo con Naiditch (2006), la ausencia de estas fórmulas en los rechazos puede explicarse debido a la reducida distancia social, pues son más frecuentes cuando existe una relación asimétrica entre los interlocutores. Entre los modificadores internos empleados por los brasileños al rechazar, Osborne (2010) destaca el uso de *sim*, *inclusive* y *aí* en mitad de la frase como mecanismos de intensificación (*mas eu vou sim encontrar com vocês se marcar um dia*). Por otro lado, menciona el uso de *talvez*, *tá* y el cambio de perspectiva como mecanismos de atenuación (*talvez quinta-feira inclusive aí vou com você; tá bom então, tá?; num sei, tem que ver lá*).

Para finalizar, nos gustaría mencionar el estudio realizado por Gripp (2015) para comparar estrategias de cortesía en rechazos de sesenta estudiantes universitarios de Curitiba y Rio de Janeiro. Tras la aplicación de un DCT compuesto por ocho situaciones,

con diferentes grados de poder relativo y distancia social, la investigadora mostró que ambos grupos de informantes prefirieron realizar rechazos de manera indirecta y atenuada. No obstante, pudo identificar algunas diferencias. Así, mientras que los informantes de Curitiba realizaron rechazos más directos que los hablantes de Rio de Janeiro, estos últimos fueron más indirectos y emplearon más justificaciones, lo que en muchas ocasiones dio lugar a cierta ambigüedad y falta de claridad. La autora vincula este comportamiento a un intento de salvaguardar su imagen positiva y sacrificar su interés en beneficio del grupo. Además, defiende que este comportamiento se ve intensificado en relaciones de confianza y familiaridad. En lo que respecta a las variables analizadas, Gripp destaca una mayor sensibilidad por parte de los cariocas hacia la distancia social en situaciones simétricas y de los curitibanos hacia el poder relativo en situaciones asimétricas en las que el interlocutor ostenta una posición superior. En definitiva, la autora concluye que existe una mayor tendencia hacia la cortesía negativa en los datos de los informantes brasileños de Rio de Janeiro.

3.3.3. El conocimiento y nivel de la L2/LE

No son muchos los estudios de rechazos que han incorporado un grupo de aprendices de una segunda lengua y, menos aún, si consideramos el español o portugués como lengua extranjera. En la investigación, ya mencionada, de Beebe *et al.* (1990) con aprendices de inglés procedentes de Japón, las investigadoras comprobaron que los estudiantes empleaban fórmulas similares a los hablantes nativos de inglés, pero variaba la frecuencia y el orden, más similar al de los hablantes nativos de japonés. De ahí que confirmasen la existencia de la transferencia pragmática negativa. No obstante, en las conclusiones de Sadler y Eröz (2002), los autores afirmaron que la transferencia pragmática se producía, hasta cierto punto, en la frecuencia, el orden o el contenido de las fórmulas semánticas. Sin embargo, consideraban que la transferencia negativa no desempeñaba un papel significativo en la elaboración de rechazos, quizá debido al alto dominio de la lengua.

En lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de ELE, únicamente hemos hallado tres investigaciones de rechazos. De ellas, dos han analizado las repuestas de informantes con un nivel avanzado en lengua española y las han comparado con las de grupos nativos. La tercera, en cambio, ha observado y comparado las posibles diferencias en rechazos elaborados por aprendices de ELE de distintos niveles (A2-B1 y B1-B2). Como hemos adelantado en el apartado correspondiente al poder relativo, Félix-Brasdefer (2003) analizó los rechazos a invitaciones realizados por 10 aprendices estadounidenses de español con un nivel avanzado y los comparó con los de dos grupos de nativos: uno de estadounidenses de

inglés (10) y otro de hispanohablantes procedentes de México (8), Honduras (1) y Bolivia (1). Al igual que los informantes nativos de EE. UU., los estudiantes de ELE prefirieron emplear estrategias más directas en relaciones asimétricas y emplearon más estrategias en situaciones de bajo poder relativo ($H < O$). Asimismo, Félix-Brasdefer puso de relieve la posible transferencia negativa al emplear comentarios positivos (p. e. *usted como jefa ha sido excelente; la verdad es que sí me da mucho gusto*) e hizo hincapié en que, a pesar de contar con un alto dominio gramatical de la LE, algunos informantes todavía no habían adquirido las estrategias socioculturales necesarias para realizar un rechazo de manera adecuada en la lengua-cultura meta.

Por otro lado, destacamos la investigación que desarrolló Hidalgo (2017) con la intención de explicar si los hablantes nativos y no nativos empleaban las mismas estrategias, mostraban conciencia pragmática en el uso de estas o advertían fallos pragmáticos a la hora de rechazar. Para ello, la investigadora aplicó un cuestionario compuesto de cuatro juegos de rol cerrados a 15 informantes nativos españoles y 15 estudiantes de ELE de nivel avanzado (B2.2 y C1) procedentes de Italia, Alemania, Lituania, Rusia, Ucrania, Corea del sur, China, Turquía y Benín. Antes de escribir lo que dirían en dichas situaciones, debían detallar qué pensaron al escuchar cada situación para observar el proceso de elaboración de los actos de habla. Como resultado, Hidalgo comprobó que ambos grupos de informantes mostraron conciencia pragmática y estrategias similares al elaborar los rechazos. No obstante, los aprendices de ELE presentaron dificultades al formular actos de habla convencionalmente indirectos y carecían de mecanismos variados para mitigar con éxito los rechazos.

Para terminar, nos gustaría mencionar nuevamente el estudio de Níkleva y Rodríguez (2018) con dos grupos de estudiantes estadounidenses de ELE: uno de nivel A2-B1 (29 alumnas) y otro de nivel B1-B2 (23 alumnas). Como adelantábamos al hablar de la distancia social, los autores comprobaron que, tras aplicar un cuestionario escrito con dos situaciones distintas, ambos grupos emplearon más estrategias de cortesía cuando la distancia social era baja. Además, como era de esperar, el grupo de nivel superior utilizó más mecanismos de atenuación y más elaborados. Por ejemplo, emplearon excusas con inicio opositivo y variantes formales para las disculpas. No obstante, el grupo de nivel inferior empleó más agradecimientos y propuestas alternativas. Otras diferencias residen en la indeterminación de la información proporcionada por el grupo con un dominio inferior y las estrategias que aparecen únicamente en el grupo de nivel superior, esto es, la expresión de probabilidad y la interjección. En general, los autores destacan que las respuestas coinciden con los exponentes funcionales que señala el PCIC en los niveles de A2 a B2 (agradecimientos,

disculpas, excusas y contrapropuestas) y confirman la interferencia de la lengua materna al agradecer o disculparse, ya que aplican premisas culturales de la lengua y cultura de origen.

3.3.4. El género de los informantes

En el presente epígrafe, nos proponemos retomar conclusiones que se desprenden de los estudios anteriores y que demuestran la influencia del género en la elaboración de rechazos. Por ejemplo, Sadler y Eröz (2002) observaron que las informantes estadounidenses, al responder a peticiones e invitaciones en las que ostentaban un poder relativo inferior al del interlocutor ($H < O$), daban más explicaciones y se disculpaban más que los hombres. En cambio, cuando el poder relativo era superior al del interlocutor ($H > O$), los hombres se disculpaban y justificaban más que las mujeres.

García (1992; 1993) observó que, al responder a una invitación, los hombres peruanos eran más directos que las mujeres y éstas acababan aceptando con mayor frecuencia. La misma autora (García, 1999) constató que las mujeres venezolanas empleaban más y más variados mecanismos de atenuación que los hombres. Además, también mostraban el deseo de aceptar y la posibilidad de un futuro encuentro con mayor frecuencia, mientras que ellos recurrían a las justificaciones con mayor asiduidad.

En lo que respecta a los informantes argentinos, García (2007) mostró que, si bien en un primer momento tanto hombres como mujeres preferían estrategias de deferencia para rechazar una invitación, las mujeres optaron por estrategias de solidaridad con mayor frecuencia que los hombres tras la insistencia del interlocutor. Por último, cabe destacar el estudio de Félix-Brasdefer (2003), pues comprobó que los hombres estadounidenses y latinoamericanos de su estudio eran más directos que las mujeres al rechazar invitaciones en situaciones simétricas.

3.3.5. El tiempo de estancia en la comunidad meta

En cuanto a la estancia en la comunidad meta, Félix-Brasdefer (2004) publicó un artículo en el que analizaba si dicha variable influía en las estrategias de cortesía y la capacidad para negociar y mitigar rechazos. Como herramientas de recogida de datos empleó juegos de rol e informes retrospectivos orales que aplicó a 64 participantes: 20 hombres nativos del español de México, 20 hombres nativos del inglés de Estados Unidos y 24 aprendices de español de nivel avanzado procedentes de Estados Unidos. Entre sus resultados, el autor destaca que los estudiantes que estuvieron como mínimo nueve meses en contexto de inmersión mostraron una mayor capacidad de negociación y un dominio más

elevado de las estrategias de cortesía indirectas que aquellos que estuvieron menos de cinco meses. Asimismo, menciona la *verborrea*, o el excesivo uso de formas lingüísticas, como una estrategia que permite al aprendiz satisfacer una función metacomunicativa al hacer más explícita la información. No obstante, disminuye a medida que aumenta el tiempo de permanencia en la comunidad meta, de ahí que los aprendices con una estancia de entre 18 y 30 meses en la comunidad meta opten por rechazar de forma indirecta con menos palabras.

Años más tarde, Félix-Brasdefer (2013) estudió el efecto que tenía el contexto de aprendizaje en la producción de rechazos entre estudiantes estadounidenses de ELE que realizaron un curso de inmersión de ocho semanas en México. Para ello, contó con dos grupos de control: uno con 12 estudiantes de ELE en Estados Unidos y otro con 15 hablantes nativos de Guanajuato en México. Con el objetivo de desencadenar los actos de habla estudiados, proyectaron una presentación multimedia con una imagen para contextualizar la situación y una descripción acerca de los papeles que debían adoptar, su relación y el acto de habla. A continuación, los participantes escuchaban y leían la invitación que le hacía un hablante nativo y, después de responder oralmente, aparecía una insistencia a la que debían contestar de nuevo. Los grupos de aprendices estadounidenses realizaron este mismo procedimiento en dos ocasiones (la primera y la última semana del curso). En sus resultados, Félix-Brasdefer (2013) destaca que, al final del curso, los estudiantes en contexto de inmersión mejoraron su capacidad de rechazar cuando existía una relación simétrica con el interlocutor, pero con distinto grado de familiaridad. Asimismo, aplicaron un mayor número de estrategias ($n=380$) que los estudiantes de EE. UU. ($n=269$) y, a pesar de que ambos grupos realizaron un mayor número de rechazos directos al finalizar el curso, alejándose del comportamiento de los hablantes nativos, el grupo que realizó estudios de inmersión presentó un porcentaje menor de rechazos directos (20% respecto a 26%). El autor concluye que, si bien se observan cambios en cursos de inmersión de cuatro meses, la intensidad y variedad de interacciones desempeñan un papel fundamental para desarrollar los conocimientos pragmáticos.

Como hemos podido comprobar, la elaboración de rechazos difiere no solo entre distintas lenguas y culturas, sino también en función de variables no situacionales como la lengua materna, la variedad lingüística en cuestión, el dominio de la lengua meta, el género de los informantes y el tiempo de estancia en la comunidad meta. En nuestra investigación, basándonos en los estudios presentados, hemos adoptado como variables de control: la lengua materna con su correspondiente variedad lingüística, el nivel en lengua española de los aprendices de ELE y las posibles estancias en la comunidad meta. Por tanto, los

hablantes nativos de nuestro estudio tienen el portugués o el español como lengua materna en sus correspondientes variedades lingüísticas (brasileña y peninsular), el grupo de aprendices brasileños tiene un conocimiento avanzado en lengua española y ninguno de los informantes ha residido en el extranjero más de diez meses o cuatro en el caso de los aprendices de ELE. Para terminar, cabe destacar que no hemos analizado la influencia del género de los informantes en nuestro estudio, ya que el número de informantes mujeres era considerablemente superior al de los hombres (77 mujeres frente a 13 hombres en total). No obstante, sería interesante incluir esta variable en futuros estudios.

3.4. SÍNTESIS DE LOS ESTUDIOS DE RECHAZOS REVISADOS

A continuación, la Tabla 11 recoge los estudios de rechazos que hemos analizado en el estado de la cuestión. El objetivo es sistematizar los datos más relevantes para el propósito de nuestra investigación, de ahí que hayamos hecho hincapié en la descripción de los informantes, las variables estudiadas, las herramientas de recogida de datos empleadas y los principales resultados obtenidos.

Autor/a (año)	Informantes	Variables estudiadas	Herramientas	Resultados relevantes para nuestro estudio
Beebe, Takahashi y Uliss-Weltz (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - 20 aprendices japoneses de inglés; - 20 nativos de inglés americano; - 20 nativos de japonés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poder relativo: relaciones simétricas (H=O) y asimétricas (H<O; H>O). 	DCT con 12 situaciones: 3 peticiones, 3 invitaciones, 3 ofrecimientos y 3 sugerencias.	<ul style="list-style-type: none"> - Los japoneses modifican sus rechazos en relaciones asimétricas. - Los estadounidenses modifican sus rechazos en relaciones simétricas o asimétricas.
Sadler y Eröz (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - 10 hablantes nativos de inglés; - 20 estudiantes de inglés como L2: 10 procedentes de Turquía y 10 de Laos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poder relativo: relaciones simétricas (H=O) y asimétricas (H<O; H>O). 	DCT diseñado por Beebe <i>et al.</i> (1990).	<ul style="list-style-type: none"> - Los laosianos utilizan menos excusas y justificaciones cuando su poder relativo es superior o igual al del interlocutor; y más expresiones de lamento en situaciones de igual o menor poder relativo. - Los turcos usan más estrategias y expresiones de lamento en situaciones simétricas o de bajo poder relativo.

Félix-Brasdefer (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - 10 nativos de inglés estadounidenses; - 10 nativos de español de México (8), Honduras (1) y Bolivia (1); - 10 aprendices de ELE estadounidenses con nivel avanzado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poder relativo: relaciones simétricas ($H=O$) y asimétricas ($H<O$; $H>O$). - Conocimiento y nivel de la L2/LE. 	Juegos de rol abiertos con tres rechazos a una invitación, una disculpa y una queja.	<ul style="list-style-type: none"> - Los latinoamericanos son más directos en situaciones simétricas y más indirectos en las asimétricas. - Los estadounidenses prefieren estrategias más directas en relaciones asimétricas que en las simétricas.
Félix-Brasdefer (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - 18 hombres universitarios dominicanos; - 18 hombres universitarios mexicanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distancia social: amigos de clase (D-) o compañeros con los que apenas tenían relación (D+). 	Juegos de rol con 6 situaciones: tres rechazos y tres distractores (dos peticiones y una disculpa). Todas del ámbito universitario y con bajo poder relativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Los mexicanos son más sensibles al grado de distancia social. - Los dominicanos prefieren los rechazos directos en situaciones de alta o baja distancia social.
Níkleva y Rodríguez (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - 52 estudiantes estadounidenses de ELE divididos en dos grupos: A2-B1 y B1-B2. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distancia social: amigos (D-) o desconocidos (D+). - Conocimiento y nivel de la L2/LE 	Cuestionario con seis funciones del PCIC, pero únicamente analizaron dos: rechazar una invitación y responder a una petición negativamente.	<ul style="list-style-type: none"> - El número de estrategias de cortesía es mayor en la situación de menor distancia social. - El grupo de nivel superior emplea más mecanismos de atenuación, pero el grupo de nivel inferior utiliza más agradecimientos y propuestas alternativas.
Huelva, Santiago y Rabasa (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - 2 hablantes españolas de nivel avanzado en portugués; - 2 hablantes brasileñas de nivel avanzado en español. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua materna: español y portugués. 	Cuestionario de hábitos sociales en español y portugués acerca de su comportamiento al rechazar.	<ul style="list-style-type: none"> - Si la situación es poco amenazadora, rechazan la oferta de forma más atenuada en portugués.
Cortés (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - 185 nativos italianos; - 62 nativos colombianos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua materna: español colombiano e italiano. - Distancia social: alta, media o baja. 	DCT con tres propuestas de citas que debían rechazar.	<ul style="list-style-type: none"> - Ambos grupos rechazaron la cita de forma explícita y con una explicación. - Los colombianos prefirieron no ofrecer detalles sobre el motivo. - Los italianos lo asociaron a problemas familiares, físicos, laborales, etc.

Cortés y Nuzzo (2020)	<ul style="list-style-type: none"> - 189 nativos italianos; - 189 nativos colombianos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua materna: español colombiano e italiano. - Distancia social: alta, media o baja. 	DCT con tres propuestas de citas que debían rechazar.	<ul style="list-style-type: none"> - Ambos grupos rechazaron la cita de forma explícita y con una explicación. - Los italianos incluyeron más justificaciones al rechazar y mostraron una mayor preocupación por salvaguardar la imagen negativa del interlocutor. - Los colombianos emplearon menos justificaciones, dieron menos detalles al rechazar y prefirieron reforzar la imagen positiva del interlocutor.
González, Martín y Rocha (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - 20 nativos de portugués brasileño; - 20 nativos de español peninsular 	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua materna: español peninsular y portugués brasileño. - Poder relativo: profesor-alumno (P+) o alumno-alumno (P-). - Distancia social: persona desconocida o de escasa relación (D+) o persona de confianza (D-). - Grado de imposición del rechazo: alto coste-beneficio (R+) o bajo coste-beneficio (R-). 	DCT con 16 situaciones: ocho peticiones y ocho rechazos.	<ul style="list-style-type: none"> - Ambos grupos emplean más agradecimientos cuando D+ y más excusas, propuestas compensatorias y alternativas en situaciones de D-. - Las excusas aumentan si R+.
Siebold y Busch (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - 11 estudiantes alemanes; - 13 estudiantes españoles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua materna: español peninsular y alemán. - Poder relativo: relaciones simétricas (H=O) o asimétricas (H>O; H<O). 	Juegos de rol con 6 situaciones diferentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Los españoles usan más estrategias indirectas (83% frente a 74%). - Los españoles sugirieron una fecha alternativa con más frecuencia y emplearon más aclaraciones y muestras de escasa seguridad. - Los finales abiertos aparecieron en el 36% de las interacciones entre españoles.

<p>Rocha, Torre y Mello (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 60 estudiantes universitarios brasileños - 60 estudiantes universitarios italianos 	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua materna: portugués brasileño e italiano. - Nivel de formalidad: alto, medio o bajo. - Edad del interlocutor: mayor, misma edad o menor. - Jerarquía: superior, misma posición jerárquica o subordinado. - Relación profesional: presente o ausente. 	<p>Cuestionarios con 3 situaciones y 5 opciones de respuesta cerrada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los dos grupos optan por el rechazo atenuado y la justificación falsa con mayor frecuencia. - Los estudiantes brasileños recurren a justificaciones falsas en mayor medida si el interlocutor es mayor que el hablante o si existe una relación profesional entre ellos.
<p>García (1992)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 20 informantes peruanos de edades y clases sociales diversas: 10 hombres y 10 mujeres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Variedad sociopragmática: español de Perú. - Género de los informantes. 	<p>Juego de rol para rechazar la invitación a la fiesta de cumpleaños de una amiga y cuestionario posterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Al responder a la invitación, las mujeres prefirieron los movimientos de deferencia (62%). - Tras la insistencia, tanto hombres como mujeres prefirieron los movimientos de deferencia (74%). - 5 de las 6 mujeres y 3 de los 6 hombres y 3 de los 6 hombres que realizaron la segunda fase del rechazo acabaron aceptando con condiciones.
<p>García (1993)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 40 informantes peruanos de edades y clases sociales diversas: 20 hombres y 20 mujeres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Variedad sociopragmática: español de Perú. - Género de los informantes. 	<p>Juego de rol en el que debían solicitar un servicio y responder a la solicitud.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las estrategias más frecuentes fueron las de deferencia. - Las mujeres peruanas emplearon un mayor número de estrategias al rechazar de forma indirecta antes de acabar aceptando la solicitud.
<p>García (1999)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 40 informantes venezolanos: 20 hombres y 20 mujeres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Variedad sociopragmática: español de Venezuela. - Género de los informantes. 	<p>Juego de rol en el que debían realizar invitaciones o rechazarlas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Predilección por la deferencia, y mayor frecuencia y variedad de estrategias empleadas por las informantes venezolanas.

García (2007)	- 22 informantes argentinos: 11 hombres y 11 mujeres.	- Variedad sociopragmática: español de Argentina. - Género de los informantes.	Juego de rol en el que debían realizar invitaciones o rechazarlas.	- Los dos grupos emplearon más estrategias de deferencia (58%). - Tras la insistencia, las mujeres eligieron más estrategias de solidaridad (65%). - En un 82% de las ocasiones, los rechazos terminaron en aceptaciones o planes de un futuro encuentro.
Félix-Brasdefer (2006)	- 20 estudiantes universitarios mexicanos.	- Variedad sociopragmática: español de México. - Poder relativo: jefe-empleado y profesor-estudiante (H<O; H>O); amigos y compañeros de clase (H=O) - Distancia social: compañeros (D+) y amigos (D-).	Cuatro juegos de rol para producir rechazos en ambientes académicos y profesionales.	- En situaciones H<O y D+, emplearon más estrategias y optaron por los rechazos indirectos. - En situaciones H=O y D-, los mexicanos prefirieron estrategias más directas.
Mendes (1996)	- Profesores universitarios de Minas Gerais (Brasil).	- Variedad sociopragmática: portugués de Brasil.	10 horas de grabaciones realizadas en actividades académicas.	- Los informantes brasileños prefirieron los rechazos indirectos omitiendo el adverbio de negación (84,3%).
Ferreira (2014)	- Hablantes nativos de portugués brasileño.	- Variedad sociopragmática: portugués de Brasil.	17 fragmentos de la serie <i>A grande família</i> .	- Los informantes brasileños recurren a diversas alternativas para no emplear el adverbio de negación.
Andrade (2000)	- Hablantes nativos de portugués brasileño.	- Variedad sociopragmática: portugués de Brasil.	Conversaciones coloquiales extraídas de programas de la televisión nacional.	- La partícula <i>não</i> puede emplearse para tomar el turno de palabra, atenuar un rechazo, realizar peticiones o sugerencias convencionalmente indirectas y expresar opiniones que buscan la aprobación del interlocutor.

Prado (2001)	- 40 hablantes brasileños residentes en Rio de Janeiro: 20 de entre 17 y 30 años; y 20 mayores de 30.	- Variedad sociopragmática: portugués de Brasil.	Entrevistas estructuradas empleando el “psicodrama”.	- Los brasileños recurren a enunciados lingüísticos de rechazo (directos o indirectos), falsas aceptaciones y respuestas indefinidas. - Frecuencia de expresiones de buenos deseos, agradecimientos y disculpas. - Influencia de la edad, la distancia social y el poder relativo.
Osborne (2010)	- 4 hablantes nativos de portugués brasileño, residentes en Nueva York.	- Variedad sociopragmática: portugués de Brasil.	Grabación de producción oral espontánea para rechazar la invitación a una fiesta de cumpleaños.	- Aparición de rechazos incompletos y digresiones para evitar la negación y favorecer la ambigüedad.
Gripp (2015)	- 60 nativos de portugués brasileño: 30 procedentes de Curitiba y 30 de la ciudad de Rio de Janeiro	- Variedad sociopragmática: portugués de Brasil (Rio de Janeiro y Curitiba). - Poder relativo. - Distancia social.	DCT con ocho situaciones.	- Mayor sensibilidad de los informantes de Rio a la distancia social en situaciones simétricas y de los curitibanos hacia el poder relativo en situaciones asimétricas. - Tendencia hacia la cortesía negativa en los datos de los informantes de Rio de Janeiro.
Hidalgo (2017)	- 15 informantes nativos de español peninsular; - 15 estudiantes de ELE de nivel avanzado (B2.2 y C1) procedentes de distintos países.	- Conocimiento y nivel de la L2/LE.	Cuatro juegos de rol cerrados.	- Ambos grupos mostraron conciencia pragmática y estrategias similares. - Los aprendices de ELE tuvieron dificultades al elaborar rechazos convencionalmente indirectos y carecían de mecanismos variados para mitigar con éxito los rechazos.

Félix-Brasdefer (2004)	<ul style="list-style-type: none"> - 20 hombres nativos del español de México; - 20 hombres nativos del inglés de Estados Unidos; - 24 aprendices de español de nivel avanzado procedentes de Estados Unidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y nivel de la L2/LE. - Tiempo de estancia en la comunidad meta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos de rol. - Informes retrospectivos orales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes que estuvieron nueve meses o más mostraron mayor capacidad de negociación y mayor dominio de estrategias indirectas. - Los aprendices con una estancia de entre 18 y 30 meses rechazaron de forma indirecta con menos palabras.
Félix-Brasdefer (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - 12 estudiantes estadounidenses de ELE que realizaron un curso de inmersión de ocho semanas en México; - 12 estudiantes de ELE en Estados Unidos; - 15 hablantes nativos de Guanajuato en México 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y nivel de la L2/LE. - Tiempo de estancia en la comunidad meta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación multimedia con una imagen y una descripción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes en contexto de inmersión mejoraron su capacidad de rechazar cuando existía una relación simétrica con el interlocutor, pero con distinto grado de familiaridad.

Tabla 11. Síntesis de los estudios de rechazos revisados.

3.5. ESTUDIOS DE LA CORTESÍA EN CORREOS ELECTRÓNICOS

Bajo este epígrafe vamos a describir de forma sucinta los estudios de cortesía más relevantes relacionados con uno de los géneros discursivos que vamos a analizar: los correos electrónicos. Si bien la mayor parte de las investigaciones que vamos a presentar han adoptado una perspectiva pragmática, no queremos dejar de considerar algunos trabajos que han abordado este género de forma puramente discursiva como es el de Vela (2006). En primer lugar, presentamos los estudios de correos electrónicos elaborados por nativos españoles y brasileños y, a continuación, comentamos aquellas investigaciones que han analizado los correos elaborados por nativos con diferentes lenguas-culturas maternas, priorizando aquellos que incluyen el portugués o español y lenguas afines como el italiano.

3.5.1. Informantes nativos españoles

Vela (2006) defendió su tesis doctoral analizando el correo electrónico como medio de interacción personal y género independiente que hereda características propias de los géneros epistolares. Tras analizar un corpus de trescientos correos electrónicos reales, la autora destaca principalmente el doble juego que existe entre su carácter diferido y, al

mismo tiempo, la cercanía temporal, lo que permite el desarrollo de interacciones estables y frecuentes. Resulta interesante para nuestro trabajo la relación que establece la autora entre los correos electrónicos y la mensajería instantánea, pues señala que su intersección va en aumento y que, de hecho, es común que los correos en régimen de interacción continua ya formen parte de los entornos de mensajería instantánea.

Años más tarde, Níkleva y Núñez (2013) analizaron 40 correos electrónicos escritos por estudiantes universitarios españoles a profesores para observar sus habilidades pragmático-discursivas. También utilizaron como instrumento de recogida de datos cuestionarios de opinión con algunas preguntas cerradas y otras en las que se aplicó la escala Likert para que mostrasen de 1 a 5 el grado de acuerdo. Su análisis mostró que los alumnos se sentían preparados para redactar correos electrónicos y creían que no necesitaban formación al respecto. La mayoría de los alumnos afirmaba cuidar de la corrección del texto en función del destinatario y señalaba que el trato del profesor influye más que su edad en el nivel de formalidad que van a emplear. Sin embargo, los correos electrónicos analizados presentaban rasgos de la escritura propios de los chats y redes sociales, independientemente del destinatario y de la finalidad pragmática.

Las autoras confirman que los españoles universitarios que participaron en el estudio tenían dificultades para escoger el registro adecuado, las formas de tratamiento y las marcas de cortesía; y que sus correos electrónicos se regían por la espontaneidad y la economía lingüística en lugar de la corrección y normatividad académica. En sus conclusiones, proponen como aplicación didáctica comentar con los alumnos las inadecuaciones y posibles dificultades que encuentran en sus correos electrónicos para que, de esta forma, puedan suplir sus carencias pragmático-discursivas. Al fin y al cabo, los correos electrónicos requieren “una interpretación colaborativa (compartida) y negociada, en la que el remitente y el destinatario son corresponsables en el éxito o en el fracaso de la interacción” (2013: 403).

3.5.2. Informantes nativos brasileños

En lo que respecta a los correos electrónicos en el ámbito brasileño, cabe destacar la escasez de estudios que aborden la correspondencia a través del correo electrónico desde una perspectiva pragmática. No obstante, presentamos algunas investigaciones que toman como punto de partida teorías discursivas. La primera de ellas es la que desarrolló Niedzieluk (2007) al comparar la organización y el estilo de 45 cartas y 45 correos electrónicos del ámbito empresarial. Entre las principales diferencias, la autora destaca un

mayor empleo de fórmulas fijas y de cortesía en las cartas (p. e. *vimos por meio desta solicitar...*; *sem mais, antecipamos nossos agradecimentos*), en cambio, afirma que los correos electrónicos se caracterizan por un lenguaje más informal, con características de la oralidad que parecen responder a las máximas de eficacia y rapidez.

Posteriormente, Araujo (2011) analizó cualitativamente los géneros institucionales que aparecen en correos electrónicos del ámbito universitario. Para ello, seleccionó ocho correos enviados por la secretaria de un programa de posgrado con sus correspondientes respuestas y, en sus conclusiones, la autora afirma que existe cierta flexibilidad en la estructura y el estilo de las reglas institucionales que deben respetar los comunicados. Así, cuando existe confianza entre los interlocutores, se observa un registro más informal, textos menos extensos y, en algunos casos, se altera la estructura y el estilo de los géneros institucionales hasta llegar a emplear los correos electrónicos como simples notas. Según la autora, en este contexto, los correos van ganando nuevas características que permite el soporte electrónico.

3.5.3. Estudios interculturales: portugués y español

En lo que respecta a las lenguas-culturas de nuestra investigación, únicamente hemos encontrado el estudio realizado por Gallardo (2013). Esta autora analizó la cortesía verbal presente en 136 correos electrónicos empresariales escritos en portugués de Brasil (68) y español peninsular (68). Sus objetivos consistían en: identificar las estructuras lingüísticas más frecuentes en las órdenes y pedidos de dicho corpus; analizar los mecanismos de atenuación; y comparar las actividades de autonomía y afiliación.

Entre sus conclusiones, la autora destaca que ambos corpus tienen en común algunas características como la concisión, la falta de cuidado con la estructura y puntuación, los errores de digitación, las abreviaturas, el uso de emoticonos y las formas de tratamiento informal. No obstante, también señala algunas diferencias. Por ejemplo, en el corpus del portugués brasileño aparecen más elementos de la cortesía mitigadora, junto con un mayor número de actos directivos, agradecimientos y formulaciones indirectas que en el corpus de EP. A pesar de que los brasileños utilizan los imperativos más que los españoles, estos siempre aparecen acompañados de uno o más mecanismos de atenuación. En cambio, los empresarios españoles prefieren utilizar estructuras con verbos como *tener* o *deber*, señalando directamente al interlocutor. En cuanto a las formas de apertura, la mayoría de las veces los brasileños emplean el nombre de pila, mientras que en los correos españoles esa fue la forma menos frecuente. Gallardo también llama la atención para los cierres de los

correos brasileños, en los que cada vez es más común terminar la interacción con un *Obrigado/a* como fórmula ritualizada. En este sentido, la investigadora también enfatiza la importancia de los agradecimientos en la cultura brasileña como forma de mostrar cortesía y fomentar la imagen de afiliación. Esto no es algo tan común entre los correos de los españoles, quienes se valen de mecanismos de atenuación para conseguir sus objetivos de forma más rápida y eficaz.

3.5.4. Otros estudios interculturales

En lo que respecta a lenguas afines, Betti (2013) publicó un artículo en el que analizaba algunos ejemplos extraídos de un corpus de 152 correos electrónicos auténticos de universitarios españoles e italianos enviados a sus profesores. La autora señala que el corpus en español presenta, en general, un registro más informal que el de italiano y explica que en ambos grupos existe una gran variedad estilística asociada a la relación entre los interlocutores, la cortesía o la personalidad de los estudiantes. En los correos electrónicos de los españoles, Betti hace hincapié en la escasa preocupación por la corrección y en las estrategias de cortesía positiva que aparecen intercaladas con las de cortesía negativa. Entre las primeras, la autora menciona los saludos y agradecimientos informales, la búsqueda del acuerdo y el registro informal con un uso extendido del tuteo. Entre las segundas, los saludos y agradecimientos formales, el uso del condicional y del imperfecto, las formas de despedida elaboradas y las expresiones de disculpa. En los correos de los italianos, en cambio, predominan las estrategias de cortesía negativa y un registro más formal, sobre todo, en lo que se refiere a las formas de tratamiento y las calificaciones profesionales.

La tesis doctoral defendida por Robles (2017) también incluyó el estudio de correos electrónicos redactados en italiano y español. Concretamente, se centró en el análisis de las peticiones presentes en un corpus de 256 correos electrónicos: 96 en italiano como L1, 64 en español como L1 y 96 en español como L2. Su objetivo principal consistió en identificar las estrategias pragmáticas utilizadas en italiano y español por hablantes nativos y en español por aprendientes italianos de ELE. Todo ello aplicado a los correos electrónicos en el ámbito académico. En lo que respecta a la macroestructura de los correos electrónicos, la autora afirma que las mayores diferencias aparecen en la formalidad del registro, pues mientras que los nativos españoles usan un tono informal en las secciones de apertura y cierre, los italianos emplean saludos y despedidas formales, acompañadas de elementos de deferencia hacia el interlocutor. En el corpus de español como L2, según Robles, se observa un alto índice de transferencia pragmática, pues en ningún caso se dirigen al profesor por su nombre de pila y siempre acompañan el saludo del título profesional.

En cuanto a la cortesía verbal, tanto italianos como españoles prefieren las estrategias indirectas convencionales y en ambos grupos predomina la cortesía mitigadora. No obstante, en el caso de los italianos, la mitigación es mucho mayor y siempre se acompaña de un tono formal. Los españoles, en cambio, combinan las estrategias atenuadoras con fórmulas de tratamiento informal, como el tuteo, y estrategias valorizantes que reducen la distancia con el destinatario. Al igual que ocurría en la macroestructura, se observa un alto índice de transferencia pragmática de la L1 a la L2 en el uso de cortesía mitigadora. En lo que se refiere a la perspectiva de las peticiones, Robles señala que ambos grupos prefieren emplear peticiones impersonales u orientadas al receptor.

Por último, la investigadora subraya la inadecuación de algunos textos al contexto académico, más frecuentes en las muestras de nativos españoles e italianos. Tal y como explica la autora, esto puede deberse, por un lado, a la falta de reflexión sobre los recursos lingüísticos que emplean en su lengua materna y a la necesidad de hacerlo al interactuar en una lengua extranjera. Por otro, señala que puede estar relacionado con la falta de instrucción explícita sobre cómo redactar correos electrónicos en la lengua materna, algo más común en las aulas de lenguas extranjeras.

El último estudio que vamos a comentar sobre correos electrónicos es el que realizaron Contreras y Zhao (2017) al comparar las estrategias de atenuación empleadas en un corpus de 165 correos electrónicos españoles (55), alemanes (55) y chinos (55). Más específicamente, estudiaron los actos de habla directivos en el contexto académico y en relaciones asimétricas, ya que eran mensajes auténticos escritos por alumnos a sus profesores. En los resultados, las autoras señalan que, al contrario de lo esperado, en el corpus chino aparecen menos estrategias de atenuación (1,6 de media), seguido del español (2,1) y, por último, del alemán (4,1). En los tres grupos, la estrategia de atenuación más empleada fue la justificación, con un porcentaje similar en alemán (12%) y español (13%), pero más del doble en el caso del chino (20,4%). La segunda más empleada en los tres corpus fue el uso de verbos performativos. Por tanto, las autoras defienden que ambas estrategias están asociadas al género correo electrónico en el ambiente académico. Algunas estrategias de atenuación que únicamente han aparecido en el corpus español están relacionadas a construcciones verbales que expresan una aparente ignorancia (*no sé si será demasiado tarde...*), al uso del pretérito imperfecto (*quería saber...*) y a los diminutivos (*trabajillo*).

A juzgar por los trabajos consultados, la redacción de correos electrónicos entraña ciertas particularidades que no siempre comparten los hablantes de diferentes lenguas-

culturas. Las autoras señalan diferencias culturales en cuanto a la elección del registro y los mecanismos de atenuación empleados. En contraste con la cultura italiana, los españoles muestran un mayor grado de informalidad y combinan las estrategias atenuadoras con las valorizadoras para reducir la percepción de distancia respecto al destinatario. Asimismo, Robles (2017) hace hincapié en el alto índice de transferencia pragmática que existe en el uso de la cortesía mitigadora y en las fórmulas de saludos. En definitiva, la mayoría de los estudios consultados destaca la espontaneidad y falta de cuidado, en lugar de la corrección, y la informalidad frente a la normatividad académica.

En nuestra investigación, al comparar los correos redactados por aprendices brasileños de ELE con nativos de español y portugués, tendremos la oportunidad de comprobar si, efectivamente, existe un alto índice de transferencia pragmática en las estrategias de cortesía empleadas. Cabe destacar, no obstante, que ninguno de los trabajos consultados ha analizado el comportamiento de los informantes en diversos géneros discursivos, algo que consideramos necesario para comprobar si dichas características responden a la elección de un determinado género o a la lengua-cultura materna de los informantes. De ahí que nosotras hayamos decidido analizar la elección del género en una situación comunicativa concreta y comparemos dos géneros, *a priori*, muy diferentes entre sí: los correos electrónicos y los mensajes privados a través de redes sociales como Facebook.

3.6. ESTUDIOS DE LA CORTESÍA EN REDES SOCIALES

A continuación, presentamos algunos estudios que analizan las interacciones en redes sociales desde una perspectiva pragmática. Si bien no todos están relacionados con los rechazos, consideramos que pueden ser un interesante punto de partida para tomar conciencia de los trabajos que han sido publicados en una misma dirección. Cabe destacar que, en este caso, no hemos localizado estudios de pragmática intercultural que aborden el comportamiento de informantes en redes sociales con distintas lenguas maternas.

3.6.1. Informantes nativos españoles

El primero de los estudios que vamos a comentar es el que realizaron García y González (2017), pues analizaron las estrategias de rechazos en redes sociales por parte de hablantes nativos de español peninsular. Más específicamente, estudiaron los rechazos a través de un corpus de 200 textos breves en los que los usuarios respondían de forma libre y auténtica a 98 eventos de Facebook que se produjeron en 2014. Para ello, segmentaron las intervenciones en las que aparecían movimientos de apoyo (también llamados

modificadores externos) y procedieron a cuantificar su número de apariciones. Por último, contaron la presencia de mecanismos de atenuación e intensificación en los distintos movimientos discursivos.

En sus resultados, las autoras destacan el rechazo directo explícito como la estrategia menos empleada (4%), frente a la excusa (66%), el movimiento con mayor frecuencia de aparición. Le siguen la expresión de buenos deseos (35%), la oferta compensatoria (27%), el deseo de asistir (22%), las expresiones de lamento (19%), la valoración positiva del evento (15%), el agradecimiento (10%) y las disculpas (5%). En lo que respecta a la atenuación, los movimientos en los que tienen una mayor presencia son los rechazos (57%), las disculpas (33%) y las excusas (23%). La intensificación, no obstante, supera a la atenuación en el resto de los movimientos y destaca especialmente en la valoración positiva del evento (93%), en el deseo de asistir (70%) y en los buenos deseos (59%). En definitiva, las autoras entienden que el rechazo directo supone una amenaza para la imagen del interlocutor y se evita en la mayoría de los casos. En contrapartida, los hablantes prefieren realizar los rechazos mediante estrategias convencionalizadas más indirectas como las excusas o justificaciones.

Otra publicación del todo pertinente es el análisis pragmático y cualitativo que publicó Vivas (2014a) sobre las estrategias de cortesía valorizadora empleadas en Facebook, atendiendo a los factores contextuales y el comportamiento de los usuarios con relación a la cortesía. El corpus está compuesto por las publicaciones que aparecen en el muro de esta red social de veinte personas, diez hombres y diez mujeres, con edades comprendidas entre los 25 y 35 años. Todos ellos son hablantes nativos de español peninsular y han concluido sus estudios universitarios. Basándose en la taxonomía propuesta por Albelda (2005), la investigadora identificó los procedimientos de intensificación más frecuentes en la valoración cortés directa y en la indirecta. Así, afirma que la función valorizadora se perfila como el eje principal de las relaciones interpersonales en dicha red social para reforzar la imagen de los interlocutores y, al mismo tiempo, beneficiar su propia imagen. Esto puede explicarse debido, por un lado, a la ausencia del anonimato y el distanciamiento; y por otro, a que las publicaciones aparecen fijadas en el muro de Facebook por tiempo indefinido. Además, Vivas señala la importancia que adquiere el concepto de *amigo* en dicha red social, ya que favorece los procedimientos ritualizados de cortesía valorizadora como las felicitaciones o las muestras de apoyo.

En otro artículo publicado por Vivas (2014b) en el mismo año, la investigadora analizó las actividades de imagen que aparecen en Facebook y propuso una taxonomía a partir del modelo de Bravo (1999, 2004) sobre la imagen de autonomía y afiliación en dicha red social.

Para ello, utilizó el corpus descrito previamente en el estudio de Vivas (2014a) y, como resultado del análisis, la autora destaca principalmente el excesivo énfasis en la propia imagen como forma de autoafirmación, lo que parece ser aceptado por el resto de los usuarios y, en consecuencia, no supone una descortesía. Esto se hace, por ejemplo, mediante demostraciones de aprecio a otros que refuerzan, al mismo tiempo, la imagen del propio hablante (p. e. *Qué importante sentir cerca a tu gente...*).

Para terminar, en 2015, Vivas y Ridaó publicaron un artículo en el que comparaban las manifestaciones de descortesía en perfiles públicos y privados de Facebook. El corpus estaba compuesto por las publicaciones y comentarios de veinte usuarios con perfiles privados y cuatro con perfiles públicos. Tras el análisis, las autoras afirmaron que los discursos ofensivos aparecían con mayor frecuencia en los perfiles públicos. En los privados, en cambio, era más común la descortesía con una finalidad humorística. Por tanto, defienden la necesidad de considerar algunas variables al analizar este tipo de corpus. A saber, la (in)dirección del acto de habla descortés, la intención volitiva o involuntaria de dañar la imagen, el sujeto de la imagen afectada, el nivel de conexión grupal, el grado de jerarquía y la familiaridad entre los usuarios.

3.6.2. Informantes nativos brasileños

En cuanto a los estudios pragmáticos sobre redes sociales realizados en el ámbito brasileño, llama la atención que la mayoría se centran en líneas temáticas concretas como la política o la violencia con el fin de analizar los actos de habla que aparecen y/o los posibles mecanismos de atenuación empleados. De los trabajos consultados, hemos seleccionado únicamente aquellos que no se centran en temáticas específicas y cuyos corpus han sido extraídos de Facebook.

En primer lugar, destacamos el estudio de caso que desarrolló Da Silva (2016), pues analiza la cortesía en cuatro conversaciones informales que se producen a través de Facebook. Dos de ellas se producen entre jóvenes de sexo femenino, una entre jóvenes de sexo masculino y, la cuarta, entre adultos de ambos sexos. En las conclusiones, la autora afirma que los informantes recurren con frecuencia a la descortesía fingida en contextos de informalidad con fines humorísticos, para valorizar la imagen del interlocutor, mostrar confianza o, incluso, como elemento de identificación grupal.

Entre los trabajos más recientes consultados, nos gustaría presentar el de Barreto (2019), quien se propone describir el fenómeno de la (des)cortesía en discusiones públicas a través de Facebook. Para ello, seleccionó un corpus de 20 textos públicos con sus

correspondientes comentarios (80) y réplicas (263). Tras el análisis, el autor puntualiza que la mayoría de los ataques que se producen mediante esta red social están destinados a grupos e ideologías concretas, pero no tanto a individuos. Por tanto, para sentirse ofendido, es necesario identificarse con alguno de los grupos que está siendo atacado. Según Barreto, las marcas de descortesía más empleadas fueron las críticas e insultos y, las de cortesía, el acuerdo y la comprensión. Además, el autor destaca la multimodalidad que ofrece Facebook (*emoticonos, memes o gifs*) como recurso para ridiculizar al otro mediante la ironía y el humor.

Si bien ninguno de los estudios anteriores analiza específicamente los mensajes privados en redes sociales, sí que presentan algunas características propias de dicho entorno virtual que deberemos tener en cuenta para el futuro análisis de los datos obtenidos. Llama la atención, por ejemplo, la importancia de que el mensaje sea público o privado, el concepto de *amigo* en dicha red social o la posible descortesía fingida cuando existe confianza con el interlocutor.

3.7 SÍNTESIS DE LOS ESTUDIOS DE CORTESÍA REVISADOS

En la siguiente tabla presentamos una recapitulación de los estudios revisados con las características más pertinentes para nuestra investigación, a saber, las características de los informantes y del corpus, el género discursivo y los resultados más relevantes.

Autor/a (año)	Informantes	Género discursivo	Corpus	Resultados relevantes
Vela (2006)	Nativos de español peninsular	Correo electrónico	300 correos electrónicos	- Su carácter diferido y la cercanía temporal permite desarrollar interacciones estables y frecuentes.
Níkleva y Núñez (2013)	Estudiantes universitarios españoles	Correo electrónico académico	40 correos electrónicos escritos a profesores	- Los correos electrónicos presentan rasgos propios de los chats y redes sociales. - Dificultad para escoger el registro adecuado, las formas de tratamiento y las marcas de cortesía
Niedzieluk (2007)	Nativos de portugués brasileño	Correo electrónico empresarial Carta empresarial	45 cartas y 45 correos electrónicos del ámbito empresarial	- Los correos electrónicos se caracterizan por un lenguaje más informal, con marcas de la oralidad.

Araujo (2011)	Nativos de portugués brasileño	Correo electrónico institucional	8 correos de la secretaria de un programa de posgrado y sus respuestas	- Los correos van ganando nuevas características que permite el soporte electrónico.
Gallardo (2013)	Nativos de español peninsular y portugués brasileño	Correo electrónico empresarial	136 correos electrónicos empresariales: 68 en PB y 68 en EP.	- En el corpus brasileño aparecen más elementos de cortesía mitigadora, más actos directivos, agradecimientos y formulaciones indirectas.
Betti (2013)	Estudiantes universitarios españoles e italianos	Correo electrónico académico	152 correos electrónicos enviados a profesores	- Escasa preocupación de los españoles por la corrección. - Estrategias de cortesía positiva: saludos y agradecimientos informales, búsqueda del acuerdo y registro informal. - Estrategias de cortesía negativa: saludos y agradecimientos formales, uso del condicional y del imperfecto, formas de despedida elaboradas y expresiones de disculpa.
Robles (2017)	Estudiantes universitarios españoles e italianos Aprendientes italianos de ELE	Correo electrónico académico (con peticiones)	256 correos electrónicos: 96 en italiano como L1, 64 en español como L1 y 96 en español como L2	- Los españoles prefieren emplear estrategias indirectas convencionales a estrategias directas y predomina la cortesía mitigadora. - Los españoles combinan las estrategias atenuadoras con fórmulas de tratamiento informal y estrategias valorizantes.
Contreras y Zhao (2017)	Estudiantes universitarios españoles, alemanes y chinos	Correo electrónico académico (con actos de habla directivos)	165 correos electrónicos: 55 españoles, 55 alemanes y 55 chinos.	- En los actos de habla directivos, únicamente en el corpus español aparecen construcciones verbales que expresan una aparente ignorancia (<i>no sé si será demasiado tarde...</i>), el uso del pretérito imperfecto (<i>quería saber...</i>) y los diminutivos (<i>trabajillo</i>).
García y González (2017)	Nativos de español peninsular	Respuesta a eventos de Facebook	200 respuestas a 98 eventos de Facebook	- El rechazo directo explícito fue la estrategia menos empleada (4%), frente a la excusa (66%). - La atenuación tiene mayor presencia en los rechazos (57%), las disculpas (33%) y las excusas (23%). - Destaca especialmente la intensificación en la valoración positiva del evento (93%), en el deseo

				de asistir (70%) y en los buenos deseos (59%).
Vivas (2014a)	20 hablantes nativos de español peninsular (10 hombres y 10 mujeres) de entre 25 y 35 años y con estudios universitarios concluidos.	Publicación en el muro de Facebook	20 perfiles de Facebook	<ul style="list-style-type: none"> - La función valorizadora se perfila como el eje principal de las relaciones interpersonales en dicha red social. - El concepto de <i>amigo</i> favorece los procedimientos ritualizados de cortesía valorizadora como las felicitaciones o las muestras de apoyo.
Vivas (2014b)	20 hablantes nativos de español peninsular (10 hombres y 10 mujeres) de entre 25 y 35 años y con estudios universitarios concluidos.	Publicación en el muro de Facebook	20 perfiles de Facebook	<ul style="list-style-type: none"> - Excesivo énfasis en la propia imagen como forma de autoafirmación, pero no supone una descortesía.
Vivas y Ridao (2015)	24 hablantes nativos de español peninsular	Publicación y comentarios en el muro de Facebook	20 perfiles privados y 4 perfiles públicos de Facebook	<ul style="list-style-type: none"> - Los discursos ofensivos aparecían con mayor frecuencia en los perfiles públicos.
Da Silva (2016)	8 hablantes de portugués brasileño: 6 jóvenes (4 mujeres y 2 hombres) y 2 adultos (una mujer y un hombre)	Conversación informal en Facebook	4 conversaciones informales en Facebook	<ul style="list-style-type: none"> - Los informantes recurren con frecuencia a la descortesía fingida en contextos de informalidad con fines humorísticos, para valorizar la imagen del interlocutor, mostrar confianza o, incluso, como elemento de identificación grupal.
Barreto (2019)	hablantes nativos de portugués brasileño	Comentario público en Facebook	20 textos públicos con sus correspondientes comentarios (80) y réplicas (263)	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de los ataques están destinados a grupos e ideologías concretas, pero no tanto a individuos. - Las marcas de descortesía más empleadas fueron las críticas e insultos y, las de cortesía, el acuerdo y la comprensión.

Tabla 12. Síntesis de los estudios de cortesía revisados.

3.8. RECAPITULACIÓN DE LOS ESTUDIOS REVISADOS

De los trabajos consultados hasta el momento se desprenden algunas conclusiones importantes para nuestra investigación. En primer lugar, las estrategias de cortesía empleadas son sensibles a factores situacionales y no situacionales como el poder relativo, la distancia social, la lengua materna o el género (Félix-Brasdefer, 2003; García, 1992, 1993). Así, varios autores coinciden en que, a menor distancia social, mayor es la frecuencia

de los mecanismos de atenuación (Félix-Brasdefer, 2006, 2008; Níkleva y Rodríguez, 2018); y en que las mujeres suelen emplear una mayor variedad y frecuencia de mitigadores al elaborar rechazos (García, 1999). Como ya se ha adelantado, si bien en nuestra investigación contemplamos la distancia social, el poder relativo y el grado de imposición como variables situacionales, no analizamos la influencia del género al elaborar rechazos, pues la gran mayoría de nuestras informantes son mujeres.

En segundo lugar, hemos comprobado que existen diferencias llamativas a la hora de realizar un mismo acto de habla en distintas comunidades lingüísticas, incluso cuando comparten la misma lengua. Este es el caso de los rechazos elaborados por hablantes de diferentes países hispanohablantes como Perú, Venezuela o México, que no necesariamente comparten los mismos patrones socioculturales (Félix-Brasdefer, 2003, 2008; García, 1993, 1999, 2007). De hecho, estudios previos realizados con diferentes actos de habla muestran que en algunas zonas geográficas como Barraquilla (Colombia), Caracas (Venezuela), Madrid (España), Rosario (Argentina) o Santiago (República Dominicana) se opta con mayor frecuencia por estrategias de solidaridad, mientras que en otras regiones como Quito (Ecuador), Lima (Perú) o Tlaxcala (México) prefieren estrategias de deferencia (Escamilla *et al.*, 2004; Placencia, 1998; García, 2004; Boretti, 2003, citados en Félix-Brasdefer, 2006).

En lo que respecta al español peninsular, algunos estudios ponen de manifiesto la preferencia por las estrategias indirectas de los españoles frente a los alemanes para realizar rechazos (Siebold y Busch, 2015) y otros la tendencia a ser más directos que informantes procedentes de países como Malasia (Binti, 2013) o Brasil (Minari, 2011). Por lo tanto, deducimos que el grado de (in)direccionalidad depende, en gran medida, de la comparación que se establezca. Algo que también nos parece reseñable entre los rechazos elaborados por informantes españoles es la inclinación hacia los finales abiertos tras la insistencia del interlocutor como forma de concluir la negociación y salvaguardar la imagen de ambos interlocutores (Siebold y Busch, 2015). Según Osborne (2010), esta estrategia también es frecuente entre los brasileños, quienes emplean rechazos incompletos y digresiones para evitar la negación, favorecer la ambigüedad y salvaguardar su imagen. Gallardo (2013) destaca, además, el empleo de los agradecimientos entre los informantes brasileños. No obstante, en general, los autores señalan la tendencia de estos últimos hacia la cortesía negativa (Gripp, 2015; Mendes, 1996) y la preferencia de los españoles por las estrategias de cortesía positiva (Gallardo, 2013).

Si analizamos la macroestructura de los rechazos, las investigaciones previas evidencian la frecuencia de la insistencia en determinadas regiones y, por consiguiente, la división de los rechazos en dos fases: la respuesta a la propuesta o invitación y la respuesta a la insistencia (García, 1992). No obstante, debemos señalar que esta característica puede ser más típica de la oralidad o la mensajería instantánea y no tanto de los correos electrónicos. En estos últimos, Níkleva y Núñez (2013) demuestran que los alumnos universitarios españoles presentan dificultades al escoger un registro adecuado, las formas de tratamiento o las marcas de cortesía. En lugar de la normatividad académica y la corrección, en sus correos predomina la espontaneidad y la economía lingüística. Estos resultados coinciden con lo de Robles (2017), quien constata que la inadecuación de algunos correos electrónicos en el contexto universitario es más frecuente entre nativos que entre aprendices de una segunda lengua.

En lo que respecta a la metodología de los estudios consultados, nos ha llamado la atención el número de informantes, pues son escasas las investigaciones que incluyen 20 o más participantes por grupo, algo que dificulta generalizar resultados y comparar el comportamiento de diversas comunidades lingüísticas. En cuanto a las herramientas de recogida de datos, hemos comprobado que las más utilizadas en los estudios de corte pragmático analizados son los juegos de rol, los DCTs y los corpus de textos auténticos en el caso de la expresión escrita. En algunas ocasiones, tanto los DCTs como los corpus se combinan con otros instrumentos como los informes orales, los cuestionarios de hábitos sociales o de activación de conciencia pragmática. En general, consideramos que se trata de una decisión importante y que debe ser justificada, pues las tres opciones presentan ventajas y desventajas que no conviene pasar por alto. Como explicamos en el apartado sobre metodología (véase Epígrafe 4.3.), en nuestro caso hemos optado por aplicar un DCT y un cuestionario de hábitos sociales.

Tras un análisis pormenorizado, cabe destacar que no hemos encontrado ningún estudio que analice la interlengua de aprendices brasileños de ELE en el campo de la pragmática. Por tanto, al haber comprobado que tras la falsa imagen de apariencia entre lenguas próximas se esconden importantes diferencias pragmáticas (Huelva *et al.*, 2010; Betti, 2013; Robles, 2017), consideramos que nuestro estudio puede suponer un punto de partida en esta dirección. Asimismo, tampoco hemos localizado investigaciones comparando los rechazos entre hablantes nativos y no nativos en el contexto brasileño, ya que la mayor parte de los trabajos se han centrado exclusivamente en las producciones de hablantes nativos.

Por todo lo mencionado hasta el momento, y tomando como punto de partida los hallazgos presentados en el estado de la cuestión, nuestra investigación pretende cubrir un vacío teórico en varios frentes: por un lado, contribuirá a engrosar los todavía escasos estudios pragmáticos realizados en Brasil; por otro, permitirá continuar comparando los rechazos elaborados por hispanohablantes de diversas variedades lingüísticas; y, además, será uno de los pioneros en el estudio pragmático de la interlengua de aprendices brasileños de ELE, pues hasta la fecha únicamente hemos identificado el estudio de González y Leralta (2015) centrado en la fonopragmática. En el futuro, esperamos abrir nuevos caminos de investigación con informantes de diversas lenguas y culturas, distintos actos de habla o mediante la incorporación de variables como el género de los informantes o el contexto de aprendizaje de una LE. Asimismo, sería interesante analizar los rechazos vinculados a otros géneros discursivos, tanto orales como escritos.

PARTE II:
INVESTIGACIÓN APLICADA

CAPÍTULO 4.

ESTUDIO EMPÍRICO

4.1. DISEÑO METODOLÓGICO

4.2. MUESTRA

- 4.2.1. Grupo de aprendices brasileños de ELE
- 4.2.2. Grupo de nativos brasileños
- 4.2.3. Grupo de nativos españoles

4.3. HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS

- 4.3.1. Cuestionario para completar el discurso (DCT)
- 4.3.2. Cuestionario de hábitos sociales

4.4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

- 4.4.1. Validación de las herramientas
- 4.4.2. Pilotaje
- 4.4.3. Recogida de datos
- 4.4.4. Compilación del corpus
- 4.4.5. Análisis de los datos

4.5. ESTUDIO CUALITATIVO DESCRIPTIVO

- 4.5.1. Objetivo general
- 4.5.2. Objetivos específicos
- 4.5.3. Preguntas de investigación
- 4.5.4. Descripción de las variables

4.6. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO DESCRIPTIVO

- 4.6.1. Género discursivo
- 4.6.2. Estrategia de cortesía
- 4.6.3. Perspectiva
- 4.6.4. Modificadores internos
- 4.6.5. Modificadores externos

4.7. ESTUDIO CUANTITATIVO

- 4.7.1. Objetivo general
- 4.7.2. Objetivos específicos
- 4.7.3. Preguntas de investigación
- 4.7.4. Hipótesis
- 4.7.5. Descripción de las variables

4.8. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

- 4.8.1. Tipos de modificadores
- 4.8.2. Agradecimiento
- 4.8.3. Solicitud de comprensión

- 4.8.4. Deseo de aceptar
- 4.8.5. Expresión de buenos deseos
- 4.8.6. Propuesta compensatoria
- 4.8.7. Empatía
- 4.8.8. Muestra de alegría o entusiasmo
- 4.8.9. Cumplido
- 4.8.10. Ofrecimiento de ayuda
- 4.8.11. Consejo o sugerencia
- 4.8.12. Síntesis de resultados

4.9. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

4.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo, vamos a definir las características prácticas de nuestra investigación. A grandes rasgos, se pueden distinguir dos apartados. En el primero, nos centramos en describir el contexto, la muestra, las herramientas de recogida de datos y las fases de la investigación, detallando cómo se ha desarrollado la validación, el pilotaje, la recogida de datos, el etiquetado y las características del corpus. En el segundo, abordamos el diseño metodológico y profundizamos en los dos estudios que nos hemos propuesto realizar con sus respectivos objetivos, preguntas de investigación, hipótesis y variables.

La presente tesis doctoral consta de dos estudios diferenciados con sus respectivos objetivos y preguntas de investigación: uno de corte cualitativo descriptivo y otro cuantitativo. Por un lado, el estudio cualitativo de carácter exploratorio, realizado a partir del análisis de corpus, nos permite describir el fenómeno del rechazo y compararlo entre los distintos grupos de informantes. Por otro, el estudio de corte cuantitativo nos ofrece la posibilidad de recurrir a la estadística inferencial para demostrar si existe o no dependencia estadística entre las variables estudiadas. Gracias a este tipo de metodología, podemos limitar el ámbito de estudio, aumentar el número de individuos observados y realizar generalizaciones más certeras a partir de los resultados obtenidos. Desde el punto de vista temporal, cabe destacar que ambos estudios son transversales, pues analizamos los datos obtenidos en un momento específico.

Teniendo en cuenta la perspectiva pragmática, podríamos considerar que nuestra investigación encaja, por un lado, dentro de los estudios de interlengua, pues analizamos las producciones de aprendices brasileños de ELE de nivel avanzado. Y, por otro, podemos definirla como contrastiva (o *cross-cultural*, atendiendo a la nomenclatura empleada en Brasil), ya que nos proponemos estudiar las posibles semejanzas y diferencias que existen entre hablantes nativos de portugués brasileño y español peninsular al realizar peticiones y rechazos. Además, podría caracterizarse como un estudio pragmalingüístico, pues nos centramos en los aspectos lingüísticos que reflejan diferencias de índole pragmática.

En este sentido, conviene distinguir los estudios interculturales de los contrastivos (o *cross-culturales*) y los pragmalingüísticos de los sociopragmáticos. En el primer caso, la diferencia estriba en que los interculturales estudian interacciones entre personas de culturas distintas y los contrastivos comparan un mismo fenómeno en dos culturas diferentes (Kecskes, 2004). En el segundo caso, la distinción se encuentra en el objeto de

estudio: en los socioculturales, se analizan los comportamientos y las premisas culturales que determinan la producción e interpretación de enunciados, mientras que en los pragmalingüísticos el foco se sitúa en los recursos lingüísticos que se emplean como resultado de ciertas premisas culturales.

4.2. MUESTRA

En el estudio participaron tres grupos de informantes universitarios: un grupo de aprendices de ELE brasileños, uno de hablantes nativos de portugués brasileño y otro de hablantes nativos de español peninsular. Los participantes brasileños procedían de la *Universidade Estadual Paulista* (FCLAr/UNESP) y los españoles de la Universidad Antonio de Nebrija. La primera es una universidad pública brasileña, compuesta por varios campus que están ubicados en diferentes ciudades del Estado de São Paulo. Con la finalidad de conseguir un mayor número de informantes, desarrollamos nuestra investigación en dos campus: Araraquara (FCLAr) y São José do Rio Preto (IBILCE). La Universidad Antonio de Nebrija es una universidad española y privada ubicada en Madrid. Cabe destacar que decidimos incorporar un grupo de nativos brasileños, en lugar de recopilar los datos en portugués brasileño con los mismos aprendices de ELE, para evitar que transfiriesen estructuras lingüísticas de una lengua a otra y que se perdiera el componente de espontaneidad en la formulación de las respuestas.

En definitiva, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia con 90 informantes que, reuniendo las características mencionadas en los apartados 4.2.1, 4.2.2 y 4.2.3, decidieron participar voluntariamente en las tareas y firmar el documento de consentimiento informado, aprobado por el Comité de Ética de la FCLAr/UNESP.

4.2.1. Grupo de aprendices brasileños de ELE

El grupo de aprendices brasileños de ELE (BELE) está compuesto por 30 estudiantes del último año del Grado en Letras (portugués/español) en la UNESP (FCLAR e IBILCE). Dicha titulación universitaria consta de cuatro años y los alumnos empiezan a estudiar la lengua extranjera en el primero, así que todos los informantes de este grupo empezaron a estudiar español en la universidad hace, como mínimo, cuatro años. Por lo tanto, podemos afirmar que todos ellos fueron clasificados bajo los mismos criterios y tienen un nivel avanzado en lengua española. Pese a que en Brasil no se empleen las nomenclaturas del MCER para establecer los niveles del dominio de la lengua, vamos a considerar que su nivel equivaldría a un B2 consolidado (intermedio superior en Brasil), si bien aceptamos que puede haber algunas excepciones.

A continuación, presentamos una tabla con el perfil de los aprendices brasileños de ELE que participaron en nuestro estudio, elaborado a partir de las respuestas obtenidas en la primera parte del cuestionario de hábitos sociales:

Informante	Edad	Sexo	LM	Nivel español	ELE (años)	Inmersiones lingüísticas	Otras lenguas
BELE1	23	M	PB	C1	11	No realizadas	Inglés (B1)
BELE2	21	M	PB	B2	4	No realizadas	Inglés (A1/A2)
BELE3	21	M	PB	B1	4	No realizadas	Inglés (A1/A2)
BELE4	21	M	PB	B2	6	No realizadas	Inglés (A1/A2)
BELE5	21	M	PB	B1	4	No realizadas	Inglés (B1)
BELE6	--	M	PB	C1	4	No realizadas	Inglés (B1)
BELE7	--	M	PB	B2	4	No realizadas	Inglés (B1); Italiano (A1/A2)
BELE8	22	M	PB	C1	5	México y Perú (4 meses)	Inglés (B1); Alemán (A1/A2)
BELE9	27	M	PB	B1	5	No realizadas	Inglés (A1/A2); Italiano (A1/A2)
BELE10	29	M	PB	B2	4	No realizadas	Inglés (C1)
BELE11	29	M	PB	C1	23	No realizadas	No
BELE12	22	M	PB	C1	4	No realizadas	Inglés (B1)
BELE13	23	H	PB	B2	8	No realizadas	Italiano (B1); Inglés, alemán y francés (A1/A2);
BELE14	22	M	PB	B1	5	No realizadas	Inglés (B1)
BELE15	30	M	PB	C1	4	No realizadas	Inglés (C1); Italiano (A1/A2)
BELE16	23	M	PB	C1	4	No realizadas	Inglés y francés (A1/A2)
BELE17	23	M	PB	C1	4	No realizadas	Inglés (C2)
BELE18	21	M	PB	C1	10	No realizadas	Otra
BELE19	21	M	PB	B2	4	No realizadas	Inglés (C1)
BELE20	28	M	PB	B2	4	EE. UU. (2 años)	Inglés (C2); Francés (B2)
BELE21	21	M	PB	C1	8	No realizadas	Inglés (B2)
BELE22	29	M	PB	C1	4	Paraguay (6 meses)	Inglés (B1); Francés (B2)
BELE23	23	M	PB	C1	6	Inglaterra (2 meses y 1/2)	Inglés (B2); Francés (A1/A2)
BELE24	22	M	PB	B1	4	No realizadas	Inglés (B1); Francés (B1)
BELE25	22	M	PB	B2	10	Canadá (1 año)	Inglés (B2); Francés (B1)
BELE26	21	H	PB	C1	7	No realizadas	Inglés (B1); Francés (A1/A2)
BELE27	23	H	PB	B2	8	No realizadas	Inglés (C1)
BELE28	21	M	PB	B2	14	No realizadas	Inglés (C1); Francés (B2); Italiano (A1/A2)
BELE29	21	M	PB	C1	9	España (2 meses)	Inglés (B1); Francés (A1/A2)
BELE30	22	H	PB	B2	9	España (20 días)	Inglés y francés (A1/A2)

Tabla 13. Perfil aprendices brasileños de ELE (BELE).

A partir de los datos presentados en la tabla anterior, podemos afirmar que la mayoría de los participantes del grupo BELE son mujeres brasileñas del interior del Estado de São Paulo con edades comprendidas entre los 21 y 23 años y con conocimientos de otras lenguas extranjeras, además del español. Si bien en su mayoría no han realizado inmersiones lingüísticas, cuatro informantes realizaron estancias en países de habla hispana inferiores a seis meses. Asimismo, nos parece interesante destacar que, de los 30 integrantes del grupo, únicamente cuatro son hombres.

En lo que respecta al aprendizaje de ELE, 14 estudiaron lengua española únicamente en la carrera, mientras que 16 afirmaron haber empezado en el colegio o instituto. Al clasificar su nivel de español, la mayoría considera que tiene un nivel intermedio superior (B2) o avanzado (C1), si bien 5 de los 30 se sitúan a sí mismos en un nivel inferior (intermedio - B1). Somos plenamente conscientes de que dicho baremo corresponde a una percepción subjetiva y, por lo tanto, no ha supuesto un criterio de clasificación. Dada la oficialidad de los estudios y la reputación académica de la institución educativa, hemos confiado en la nivelación del centro. Únicamente hemos incorporado esta pregunta en el cuestionario para observar *grosso modo* la homogeneidad del grupo y tener la oportunidad de revisar y descartar de la muestra, en el caso de que fuese necesario, las respuestas de individuos con autopercepciones muy dispares.

4.2.2. Grupo de nativos brasileños

El grupo de brasileños nativos (BNAT) está compuesto por 30 informantes brasileños que tienen el portugués como lengua materna. Al igual que el grupo BELE, son estudiantes del último año del Grado en Letras (UNESP/FCLAr), pero con la combinación lingüística portugués-inglés. Por lo tanto, su perfil es muy similar al del grupo de informantes BELE: jóvenes en su mayoría menores de 24 años, con conocimiento de más de una lengua extranjera y con muy pocas experiencias de inmersión lingüística. Además, de nuevo, únicamente cuatro de los 30 informantes son hombres. Por lo tanto, podemos afirmar que ambos grupos son parecidos y permiten establecer comparaciones.

Informante	Edad	Sexo	LM	Inmersiones lingüísticas	Otras lenguas
BNAT1	22	M	PB	No realizadas	Inglés (B1); Español, italiano (A1/A2)
BNAT2	21	M	PB	No realizadas	Inglés (C1); Español (A1/A2)
BNAT3	21	M	PB	No realizadas	Inglés (C1); Español (B2); Alemán (A1/A2)

BNAT4	--	M	PB	No realizadas	Inglés (C1); Español (B1); Italiano (A1/A2)
BNAT5	--	M	PB	No realizadas	Inglés (B2)
BNAT6	24	M	PB	No realizadas	Inglés (C1); Alemán (A1/A2)
BNAT7	--	M	PB	No realizadas	Inglés (C1)
BNAT8	--	H	PB	No realizadas	Inglés (C2); Italiano (A1/A2)
BNAT9	22	M	PB	No realizadas	Inglés (C1)
BNAT10	21	M	PB	No realizadas	Inglés (C2); Español (B1), Alemán y francés (A1/A2); Italiano (B1)
BNAT11	21	M	PB	No realizadas	Inglés (B2); Español (A1/A2)
BNAT12	29	M	PB	No realizadas	Inglés (B1); Español (A1/A2)
BNAT13	22	M	PB	No realizadas	Inglés (C1); Español, alemán, francés e italiano (A1/A2)
BNAT14	22	H	PB	No realizadas	Inglés (C1); Español (A1/A2)
BNAT15	--	M	PB	No realizadas	Inglés (B2); Español (A1/A2)
BNAT16	--	M	PB	Inglaterra (3 meses)	Inglés (C1); Español, alemán, francés, italiano (A1/A2),
BNAT17	26	M	PB	No realizadas	Inglés (C1); Español, francés (A1/A2)
BNAT18	27	M	PB	No realizadas	Inglés (C1); Francés (A1/A2)
BNAT19	21	H	PB	No realizadas	Inglés (C1); Español, francés (A1/A2)
BNAT20	--	M	PB	Irlanda (1 mes); Francia (15 días)	Inglés (C1)
BNAT21	21	M	PB	No realizadas	Inglés (C1)
BNAT22	--	M	PB	No realizadas	Inglés (C1); Español (A1/A2); Alemán (B1)
BNAT23	--	M	PB	No realizadas	Inglés (C1); Español e italiano (A1/A2)
BNAT24	--	M	PB	No realizadas	Inglés (B1); Español, alemán, francés e italiano (A1/A2)
BNAT25	--	M	PB	No realizadas	-
BNAT26	--	M	PB	No realizadas	Inglés (B2); Español e italiano (A1/A2).
BNAT27	29	M	PB	Portugal (6 meses)	Inglés (B2); español (A1/A2); Francés (B1)
BNAT28	--	M	PB	No realizadas	Inglés (B2); Italiano (A1/A2)
BNAT29	--	M	PB	No realizadas	Inglés (B2); Español (B2)
BNAT30	--	H	PB	No realizadas	Inglés (C1); Español y alemán (A1/A2)

Tabla 14. Perfil de nativos brasileños (BNAT).

4.2.3. Grupo de nativos españoles

El grupo de informantes nativos españoles (ENAT) lo integran 30 estudiantes del Doble Grado en Educación Primaria e Infantil ofrecido por la Universidad Antonio de Nebrija. En concreto, son alumnos que cursan la asignatura *Lengua española y*

Comunicación, impartida en el primer año del grado. Tal y como se observa en la siguiente tabla, la mayoría de los participantes tienen entre 17 y 19 años, proceden de Madrid o alrededores, apenas han realizado inmersiones lingüísticas en el extranjero y poseen conocimientos de inglés como lengua extranjera.

Informante	Edad	Sexo	LM	Inmersiones lingüísticas	Otras lenguas
ENAT1	18	H	EP	No realizadas	Inglés (B2); Francés (A1/A2)
ENAT2	18	H	EP	No realizadas	Inglés (B1)
ENAT3	20	M	EP	No realizadas	Inglés (C1)
ENAT4	21	H	EP	No realizadas	Inglés (B2)
ENAT5	20	M	EP	Inglaterra (1 mes y 1/2)	Inglés (B2)
ENAT6	19	M	EP	No realizadas	Inglés (B2); Alemán (A1/A2)
ENAT7	20	M	EP	No realizadas	Inglés (B2)
ENAT8	18	M	EP	No realizadas	Inglés (B2); Francés (A1/A2); Otra (C1)
ENAT9	22	M	EP	Reino unido (5 meses)	Inglés (B2); Italiano (A1/A2)
ENAT10	18	M	EP	No realizadas	Inglés (B2)
ENAT11	20	M	EP	No realizadas	Inglés (B2); Alemán, francés, italiano, portugués y otra (A1/A2)
ENAT12	18	H	EP	No realizadas	Inglés (B2); Otra (A1/A2)
ENAT13	19	M	EP	No realizadas	Inglés (C1); Francés (B1); Otra (A1/A2)
ENAT14	18	M	EP	No realizadas	Inglés (C1)
ENAT15	18	M	EP	No realizadas	Inglés (B1)
ENAT16	19	H	EP	No realizadas	Inglés (B2)
ENAT17	17	M	EP	No realizadas	Inglés (C1); Francés (B1)
ENAT18	21	M	EP	No realizadas	Inglés (A1/A2)
ENAT19	18	M	EP	No realizadas	Inglés (C1)
ENAT20	18	M	EP	No realizadas	Inglés (B2)
ENAT21	18	M	EP	No realizadas	Inglés (C1)
ENAT22	19	M	EP	Inglaterra (2 veranos)	Inglés (B2)
ENAT23	18	M	EP	No realizadas	Inglés (B2); Francés (A1/A2)
ENAT24	18	H	EP	No realizadas	Inglés (B2)
ENAT25	19	M	EP	Reino Unido (2 semanas)	Inglés (B2)
ENAT26	18	M	EP	No realizadas	Inglés (B2); Francés (B1)
ENAT27	20	H	EP	No realizadas	Inglés (B2)
ENAT28	18	M	EP	No realizadas	Inglés (C1); Francés (A1/A2)
ENAT29	17	M	EP	No realizadas	Inglés (B2); Francés (B1)
ENAT30	17	M	EP	No realizadas	Inglés (B2); Alemán (A1/A2)

Tabla 15. Perfil de nativos españoles (ENAT).

4.3. HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS

A la hora de seleccionar las herramientas de recogida de datos más idóneas para cumplir con los objetivos de nuestra investigación fue necesario tener en cuenta una serie de aspectos. En primer lugar, debíamos decidir si trabajar con datos naturales, pues ya habíamos decidido que el corpus iba a estar formado por correos electrónicos y mensajes privados de Facebook. Esta opción hubiese presentado algunas ventajas como la espontaneidad y autenticidad de los textos obtenidos, que hubiese resultado en una mayor validez ecológica. No obstante, habría sido complicado conseguir el corpus del grupo de aprendices brasileños de ELE, puesto que no escriben a menudo correos electrónicos y mensajes de Facebook en español, y tampoco habría sido sencillo trabajar con actos de habla ni variables situacionales específicas, lo que perjudicaría la validez interna de la investigación. En este sentido, nos parece interesante traer a colación las palabras de Santoro (2012: 104): “*a realidade linguística não poderá nunca ser colhida em toda a sua complexidade e (...) o pesquisador sempre irá intervir para recortar do material coletado as partes mais significativas para o seu projeto de pesquisa*”.

Estos motivos nos hicieron pensar que sería más conveniente emplear cuestionarios para completar el discurso (DCT), pues así podríamos controlar las variables situacionales y definir los actos de habla que queríamos estudiar, de forma que las respuestas de los tres grupos de informantes fuesen comparables. Finalmente, optamos también por incorporar un cuestionario de hábitos sociales con preguntas relacionadas a premisas culturales para que nos ayudase a interpretar los resultados obtenidos a través del DCT. A continuación, explicamos las características de ambos instrumentos.

4.3.1. Cuestionario para completar el discurso (DCT)

A juzgar por las lecturas presentadas en el estado de la cuestión, lo más común en estudios pragmáticos que estudian actos de habla es aplicar cuestionarios para completar el discurso o *Discourse Completion Task* (DCT). En la mayoría de los casos, se trata de cuestionarios en los que se pide al informante que escriba lo que diría en una situación específica y, por lo tanto, creemos que se dejan de lado tanto las particularidades propias de la lengua hablada y/o escrita como las de los géneros discursivos que componen las diversas prácticas sociales. Al fin y al cabo, nunca elaboramos enunciados exentos de un género discursivo. Por eso, al aplicar nuestro DCT, pedimos a los informantes que redactasen rechazos dentro de un género discursivo específico (correos electrónicos o mensajes privados de Facebook) con todo lo que ello conlleva. De esta forma, pudimos analizar tanto el componente pragmático como el discursivo.

El DCT (véase Anexo 2) consistió en una prueba de producción escrita con ocho situaciones diferentes a las que debían responder con un rechazo¹¹. Los informantes debían escoger, en cada caso, el género discursivo que consideraban más adecuado para producir su discurso enviando correos electrónicos o mensajes privados de Facebook a cuentas reales creadas específicamente para la investigación. De esta forma, pretendíamos subsanar o reducir las limitaciones que apunta Doquin (2011) de autores como Kasper (2000) al constatar que las muestras de lengua recogidas a través de DCTs no representan con exactitud el lenguaje natural. Asimismo, es importante destacar que las situaciones eran lo más detalladas posible, pues según el estudio realizado por Billmyer y Varghese (2000, citado en Doquin, 2011), los resultados obtenidos se acercarían más a discursos naturales.

Para la elaboración de las situaciones, cruzamos los valores dicotómicos (alto/bajo) de las tres variables situacionales de nuestro estudio (poder relativo, distancia social y grado de imposición). De esta forma, tal y como figura en la Tabla 16, obtuvimos las características contextuales de los ocho rechazos que están presentes en el DCT. Además, tuvimos en cuenta que todas las situaciones presentadas fuesen familiares y cotidianas tanto en el ámbito académico brasileño como español; y que los informantes asumiesen el papel de alumno/a, compañero/a o amigo/a en todas ellas. De esta forma, nos asegurábamos de que sus respuestas fuesen lo más naturales posibles y no de que dijese lo que creen que escribirían si incluyésemos situaciones ajenas a su realidad.

Situación	Poder relativo	Distancia social	Grado de imposición
1	Alto (P+)	Alto (D+)	Alto (R+)
2	Alto (P+)	Alto (D+)	Bajo (R-)
3	Alto (P+)	Bajo (D-)	Alto (R+)
4	Alto (P+)	Bajo (D-)	Bajo (R-)
5	Bajo (P-)	Alto (D+)	Alto (R+)
6	Bajo (P-)	Alto (D+)	Bajo (R-)
7	Bajo (P-)	Bajo (D-)	Alto (R+)
8	Bajo (P-)	Bajo (D-)	Bajo (R-)

Tabla 16. Características de las situaciones del DCT.

¹¹ En total, el DCT estaba formado por 16 situaciones: 8 peticiones y 8 rechazos. Si bien las peticiones finalmente no forman parte de la tesis doctoral, consideramos importante mencionarlo porque entendemos que influye en el tiempo y esfuerzo que dedicaron los estudiantes a realizar la tarea.

A partir de las características presentadas en la tabla anterior, creamos las ocho situaciones a las que los informantes deberían responder con un rechazo y que fueron sometidas a una validación de especialistas españoles y brasileños (véase Anexo 1). Gracias a los comentarios obtenidos en esta segunda etapa, modificamos algunas de las situaciones antes de realizar el pilotaje (véase Epígrafe 4.4.2.). A continuación, presentamos las ocho situaciones definitivas en el mismo orden de la tabla anterior, si bien en el DCT final el orden fue aleatorio:

SITUACIÓN	RECHAZOS
S1. Prácticas	Llevas meses en contacto con un profesor de una universidad extranjera, al que no conoces personalmente, porque quieres hacer un intercambio y participar en su grupo de investigación. Finalmente, ese profesor ha conseguido establecer un convenio entre las dos universidades para que puedas hacer el intercambio. Te ha escrito para proponerte hacer unas prácticas de 10 horas semanales durante tu estancia. Le tienes que escribir para rechazar su propuesta.
P+; D+; R+	
S2. Conferencias	Una profesora de tu universidad a la que no conoces ha escrito a todos los estudiantes de tu curso para invitaros a participar como oyentes en unas conferencias interdisciplinares sobre cómo hacer que la universidad sea más sostenible. Le tienes que escribir para rechazar su invitación.
P+; D+; R-	
S3. Monografía	Llevas seis meses trabajando en tu monografía de fin de carrera/máster bajo la supervisión de tu orientadora, con la que ya tienes confianza. Te ha escrito para pedirte la versión final del trabajo porque ya ha pasado la fecha límite. No has terminado y, por lo tanto, no se la vas a enviar. Tienes que responderle.
P+; D-; R+	
S4. Congreso	Un profesor tuyo de reconocido prestigio en la universidad te pregunta si te parece bien cambiar una de las clases porque va a asistir a un congreso. Tienes confianza con él porque te da clases desde hace un año y en clase sois un grupo de alumnos pequeño. Tienes que rechazar su propuesta.
P+; D-; R-	
S5. Asignatura	Un estudiante, al que sólo conoces de vista porque tenéis un amigo en común, te ha escrito para pedirte los apuntes de una asignatura anual muy difícil. Tú llevas muchísimo tiempo estudiando y preparándolos. No quieres dejárselos y tienes que responderle.
P-; D+; R+	
S6. Evento	Un alumno de la comisión de estudiantes, al que no conoces, te ha escrito para invitarte a un evento que organizan con alumnos extranjeros. Tienes que rechazar su invitación.
P-; D+; R-	
S7. Trabajo	Uno de tus mejores amigos de clase te ha escrito para hacer juntos un trabajo de la universidad que hay que hacer en parejas. Ya habéis trabajado juntos otras veces, pero no te gustó nada el resultado y no quieres repetir la experiencia. Tienes que responderle para rechazar su propuesta.
P-; D-; R+	
S8. Amigo	Un amigo muy cercano te ha escrito para salir a tomar algo. Le tienes que escribir para rechazar la invitación.
P-; D-; R-	

Tabla 17. Rechazos y características del DCT definitivo.

Para terminar, nos gustaría mencionar que el DCT fue traducido al portugués brasileño tanto para el pilotaje y la validación con especialistas como para la aplicación definitiva, de tal forma que todos los informantes recibiesen las instrucciones en su lengua materna. En el caso de los informantes brasileños de ELE, esto nos permitió asegurarnos de que comprendían la tarea en su totalidad y, al mismo tiempo, de que no les proporcionábamos unidades lingüísticas en español que pudiesen facilitarles o condicionar la posterior redacción de los rechazos.

4.3.2. Cuestionario de hábitos sociales

El cuestionario de hábitos sociales, aplicado tras el DCT, consistió en un formulario en línea con preguntas cerradas, semiabiertas y de escala graduada para obtener información acerca de las prácticas discursivas de los informantes, su comportamiento social y, en definitiva, las premisas culturales subyacentes. En general, este tipo de herramientas constituyen una importante fuente de información que pueden complementar y guiar la posterior interpretación de los datos obtenidos (Bravo, 2004; Murillo, 2008). En nuestro caso, recabamos información sobre las características socioculturales de ambas lenguas y culturas en el ámbito académico, especialmente en lo que respecta a los géneros digitales.

Al igual que el DCT, el cuestionario de hábitos sociales también fue sometido a una validación de expertos y, a partir de los comentarios obtenidos en dicho proceso, se realizaron algunas modificaciones (consúltase Epígrafe 4.4.1.). Es importante tener en cuenta que todos los informantes debían responderlo en su lengua materna y que, en estos casos, las preguntas relacionadas con la lengua española en el caso del grupo BELE se adaptaron a la lengua materna de los participantes nativos (BNAT y ENAT). Por último, cabe destacar que al principio del cuestionario de hábitos sociales incluimos algunas preguntas de carácter personal para recabar información sobre las variables de control (dominio lingüístico de la lengua española y posibles experiencias de inmersión).

En el Anexo 3 pueden consultarse las tres versiones definitivas del cuestionario en línea que realizaron a través de *Google Forms*: la versión en portugués para los aprendices de ELE, la versión en portugués para nativos y la versión en español.

4.3.2.1. Resultados: plataformas de comunicación

Bajo este epígrafe, comentamos de forma sucinta la información más relevante del cuestionario realizado por los tres grupos de informantes. Al preguntarles acerca de otras plataformas de comunicación habitual en el entorno académico, además de los correos electrónicos o los mensajes de Facebook, 21 aprendices de ELE y 23 nativos brasileños han señalado que habitualmente se comunican a través de WhatsApp con sus amigos de la universidad. Los informantes nativos españoles también mencionan WhatsApp como plataforma de comunicación alternativa a Facebook en 21 ocasiones y aluden a Instagram en 8 momentos. Entre los motivos que les hacen decantarse por las redes sociales para comunicarse con compañeros del ámbito académico, los tres grupos destacaron la rapidez, la informalidad, la facilidad, la cercanía o confianza con el interlocutor y la versatilidad, pues permite enviar fotos, GIF o mensajes de voz.

4.3.2.2. Resultados: rechazos que evitarían realizar

Otra pregunta del cuestionario que resulta pertinente hace referencia a la posibilidad de no realizar alguno de los rechazos que figuran en el DCT. Tal y como muestra la Tabla 18, el grupo de informantes que más situaciones de rechazo evitaría es el de aprendices de ELE (25), seguido de los nativos brasileños (17) y, por último, los españoles (10). En total, los participantes de nuestra investigación habrían evitado el rechazo en 52 de las 720 situaciones planteadas: 15 afirman que no rechazarían la propuesta de intercambio universitario en una universidad extranjera (S1), pues consideran que es una buena oportunidad académica; 13 informantes argumentan que no tendrían problemas en compartir sus apuntes con algún compañero (S5); y 12 consideran que no responderían a la invitación de una profesora para participar en unas conferencias de la universidad por ser un correo general (S2).

Grupo	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	Total
BELE	9	3	0	2	5	2	3	1	25
BNAT	3	7	0	0	5	1	0	1	17
ENAT	3	2	1	0	3	0	1	0	10
Total	15	12	1	2	13	3	4	2	52

Tabla 18. Situaciones de rechazo que evitarían los informantes de nuestra investigación.

4.3.2.3. Resultados: comunicación con profesores

Tal y como muestra la Tabla 19, la mayoría de los informantes brasileños (aprendices y nativos) envía correos electrónicos a profesores a menudo o casi siempre. En cambio, los estudiantes españoles han señalado que lo hacen con menor frecuencia. En general, todos ellos justifican la elección de este género por la falta de confianza, el nivel de formalidad o los temas académicos tratados.

Si bien un elevado número de informantes evita enviar mensajes instantáneos (WhatsApp, Messenger...) a sus profesores, observamos que la mitad de los brasileños afirma comunicarse ocasionalmente o a menudo con ellos a través de las redes sociales. No obstante, la gran mayoría de los españoles casi nunca recurre a estas plataformas, por considerarlas poco adecuadas para ponerse en contacto con un profesor, y prefiere reservarlas para cuestiones más personales. Entre los motivos que mencionan los estudiantes brasileños para comunicarse con profesores a través de las redes sociales, destacan la preferencia del profesor, su cercanía y la urgencia de algunos asuntos, lo que les lleva a elegir estas plataformas como segunda opción si los profesores no responden a sus correos en un corto periodo de tiempo.

Llama la atención que, tanto en el grupo BELE como BNAT, los informantes mencionan en 9 ocasiones a sus tutores como personas con las que tienen confianza para comunicarse mediante herramientas de mensajería instantánea. En cambio, solo uno de los informantes del grupo ENAT hace referencia a esta figura.

Género	Grupo	Casi nunca	A veces	A menudo	Casi siempre	Total
Correo electrónico	BELE	2	7	12	9	30
	BNAT	1	8	11	10	30
	ENAT	1	15	11	3	30
Mensaje de Facebook	BELE	14	11	2	3	30
	BNAT	16	7	6	1	30
	ENAT	27	1	1	1	30

Tabla 19. Correos y mensajes enviados a profesores. Cuestionario de hábitos sociales.

Al evaluar el nivel de formalidad que emplean los informantes en sus correos electrónicos a profesores, recogido en la Tabla 20, la mayoría afirma mantener un registro formal y, en menor medida, muy formal. No obstante, si recurren a *Facebook* o *WhatsApp* prefieren sonar más informales, especialmente los aprendices de ELE.

Género	Grupo	Muy informal	Informal	Formal	Muy formal	Total
Correo electrónico	BELE	0	0	26	4	30
	BNAT	0	1	23	6	30
	ENAT	0	0	20	10	30
Mensaje de Facebook	BELE	1	21	8	0	30
	BNAT	4	17	9	0	30
	ENAT	3	16	11	0	30

Tabla 20. (In)formalidad en correos y mensajes enviados a profesores. Cuestionario de hábitos sociales.

4.3.2.4. Resultados: comunicación con compañeros y amigos

En cuanto a las formas de comunicarse con sus compañeros de clase y amigos de la universidad, en la Tabla 21 se aprecia que la mayoría de los informantes casi nunca les envían correos electrónicos, a pesar de que el grupo ENAT exprese una mayor frecuencia. De hecho, 13 de ellos lo hacen a veces o a menudo frente a 8 del grupo BELE. Los comentarios que justifican el envío de correos a compañeros de clase o amigos están relacionados fundamentalmente con el envío de trabajos académicos o, en menor medida, con la falta de confianza. No obstante, la mayoría prefiere enviar mensajes instantáneos para ponerse en contacto con compañeros de clase y amigos. Sus motivos son la rapidez y efectividad de las redes sociales, la creación de grupos de estudiantes y la relación que comparten con el interlocutor. En definitiva, explican que supone la opción de comunicación más habitual entre compañeros de clase y amigos del ámbito universitario.

Género	Grupo	Casi nunca	A veces	A menudo	Casi siempre	Total
Correo electrónico	BELE	22	6	1	1	30
	BNAT	19	8	2	1	30
	ENAT	17	11	2	0	30
Mensaje de Facebook	BELE	0	0	5	25	30
	BNAT	1	2	7	20	30
	ENAT	0	0	7	23	30

Tabla 21. Correos y mensajes enviados a compañeros y amigos.

En lo que respecta al nivel de formalidad, en general, manifiestan emplear un registro informal, pero algunos informantes de los grupos BELE (9) y ENAT (12) prefieren expresarse de manera formal. En estos casos, creemos que asocian la

formalidad al género discursivo más que a la relación que tienen con el destinatario. Al enviar mensajes de Facebook a compañeros y amigos de la universidad, los aprendices de ELE y los nativos prefieren valerse de un tono informal, mientras que la mayoría del grupo BNAT prefiere mostrarse muy informal.

Género	Grupo	Muy informal	Informal	Formal	Muy formal	Total
Correo electrónico	BELE	2	19	9	0	30
	BNAT	8	17	4	0	30
	ENAT	3	15	7	5	30
Mensaje de Facebook	BELE	12	15	2	1	30
	BNAT	20	8	2	0	30
	ENAT	8	19	3	0	30

Tabla 22. (In)formalidad en correos y mensajes enviados a compañeros y amigos.

4.3.2.5. Resultados: importancia de las variables analizadas

Al pedirles que valorasen, de 1 (poco) a 4 (mucho), la influencia de la confianza con el interlocutor, la jerarquía (profesor – alumno/ alumno - alumno) y la dificultad del rechazo al rechazar por escrito en el ámbito académico, hemos obtenido los siguientes resultados:

Variables	Grupo	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho	Total
Jerarquía	BELE	0	1	6	23	30
	BNAT	0	1	8	21	30
	ENAT	0	3	15	12	30
Confianza	BELE	0	3	8	19	30
	BNAT	0	6	8	16	30
	ENAT	0	6	17	7	30
Dificultad del rechazo	BELE	1	0	7	22	30
	BNAT	1	1	7	21	30
	ENAT	0	7	13	10	30

Tabla 23. (In)formalidad en correos y mensajes enviados a compañeros y amigos.

Como se aprecia en la tabla anterior, la mayoría de los informantes brasileños considera que las variables analizadas influyen mucho al rechazar una propuesta, invitación o petición en el ámbito académico. En cambio, los nativos españoles opinan

que son bastante importantes. Los tres grupos le otorgan algo más de importancia a la jerarquía y un poco menos a la confianza con el destinatario, pero la diferencia entre los tres factores no resulta muy llamativa.

4.3.2.6. Resultados: competencia pragmático-discursiva

Por último, nos gustaría comentar el grado de (des)acuerdo de los informantes de nuestro estudio en cuatro frases relacionadas con sus competencias pragmáticas y discursivas en la lengua meta. La mayoría de los aprendices de ELE (16) está de acuerdo en que tiene recursos para adaptar lo que quiere decir a la situación, a su intención y al destinatario. No obstante, 11 de los 30 informantes está de acuerdo parcialmente y solo 3 están totalmente de acuerdo. En cuanto a la segunda frase, 14 afirman estar de acuerdo en que consiguen adaptarse a distintos niveles de formalidad; pero 13 están de acuerdo parcialmente.

Al promover su reflexión acerca del empleo de estrategias más o menos directas, 12 están de acuerdo parcialmente en ser capaces de transmitir lo que quieren decir sin generar malentendidos, 10 están de acuerdo, 5 no están de acuerdo y únicamente 2 están totalmente de acuerdo. La cuarta y última frase guarda relación con su capacidad para adecuar los textos a distintos géneros discursivos como correos electrónicos o mensajes de Facebook. De los 30 informantes, 6 no están de acuerdo, 15 afirman estar de acuerdo en parte, 6 están de acuerdo y 3 están totalmente de acuerdo. A continuación, presentamos las respuestas a cada frase organizadas en la siguiente tabla:

	No estoy de acuerdo	Estoy de acuerdo en parte	Estoy de acuerdo	Estoy 100% de acuerdo	Total
<i>"Quando escrevo em espanhol, tenho recursos para adaptar o que eu digo à situação, à minha intenção e ao destinatário"</i>	0	11	16	3	30
<i>"Quando escrevo em espanhol, consigo usar distintos níveis de formalidade em função das circunstâncias"</i>	1	13	14	2	30
<i>"Quando escrevo em espanhol, consigo expressar o que quero de forma direta e indireta, sem mal-entendidos"</i>	5	12	10	2	30
<i>"Quando escrevo em espanhol, adapto meus textos facilmente a diversos gêneros como chats ou e-mails"</i>	6	15	6	3	30

Tabla 24. Grado de (des)acuerdo con las frases del cuestionario (BELE).

A continuación, la Tabla 25 muestra el grado de (des)acuerdo de los informantes nativos en cuatro frases similares a las anteriores, pero relacionadas con sus competencias pragmáticas y discursivas en la lengua materna. A grandes rasgos, podemos destacar que las respuestas de los dos grupos comparten una misma tendencia: la mayoría está totalmente de acuerdo con que tiene recursos lingüísticos suficientes para adaptarse a la situación, la intención y el destinatario; a distintos niveles de formalidad; y a diferentes géneros textuales. No obstante, esa frecuencia disminuye al autoevaluar su capacidad de expresarse de forma directa e indirecta sin generar malentendidos.

	Grupo	No estoy de acuerdo	Estoy de acuerdo en parte	Estoy de acuerdo	Estoy 100% de acuerdo	Total
<i>“Cuando escribo en mi lengua materna, tengo recursos para adaptar lo que digo a la situación, a mi intención y al destinatario”</i>	BNAT	1	1	7	21	30
	ENAT	0	3	11	16	30
<i>“Cuando escribo en mi lengua materna, consigo adoptar distintos niveles de formalidad en función de las circunstancias”</i>	BNAT	0	1	7	22	30
	ENAT	0	1	10	19	30
<i>“Cuando escribo en mi lengua materna, soy capaz de expresar lo que quiero decir de forma directa e indirecta, sin generar malentendidos”</i>	BNAT	0	7	13	10	30
	ENAT	0	6	14	10	30
<i>“Cuando escribo en mi lengua materna, adapto mis textos fácilmente a distintos géneros como chats o correos electrónicos”</i>	BNAT	0	1	11	18	30
	ENAT	1	2	10	17	30

Tabla 25. Grado de (des)acuerdo con las frases del cuestionario (BNAT y ENAT).

4.3.2.7. Conclusiones

Gracias al cuestionario de hábitos sociales aplicado, hemos tenido la oportunidad de conocer algunas premisas culturales relacionadas con el entorno académico de nuestros informantes. Si bien ambos contextos comparten algunas características, como la preferencia del correo electrónico para comunicarse con profesores y la mensajería instantánea para ponerse en contacto con compañeros de clase y amigos, hemos detectado algunas divergencias. Por ejemplo, el empleo de Instagram, más extendido entre los estudiantes españoles, y la posibilidad de escribir a un profesor a través de las redes sociales en el contexto universitario brasileño. Asimismo, hemos constatado que los aprendices de ELE no se sienten seguros al adecuar sus textos en español a distintos géneros textuales ni al emplear estrategias más o menos directas sin generar malentendidos, lo cual refuerza la motivación de llevar a cabo la presente investigación.

4.4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Debido a sus características metodológicas, la investigación puede resumirse en las siguientes etapas: (i) levantamiento bibliográfico; (ii) diseño y validación de las herramientas de recogida de datos; (iii) pilotaje; (iv) recogida de datos; (v) compilación del corpus; (vi) análisis cualitativo e interpretación de los datos; (vii) análisis cuantitativo de los datos y verificación de hipótesis.

4.4.1. Validación de las herramientas

Al diseñar nuestras propias herramientas de recogida de datos, optamos por recurrir a un método de validación cualitativa con el fin de aumentar la validez y fiabilidad de nuestro estudio. Específicamente, los objetivos que perseguíamos con la validación eran:

- ✓ Objetivo 1: verificar que los contextos propuestos en el cuestionario para completar el discurso (DCT) se corresponden con los grados de imposición, poder relativo y distancia social deseados.
- ✓ Objetivo 2: verificar que los contextos propuestos en el DCT podrían tener lugar (con mayor o menor frecuencia) en el ámbito universitario brasileño y español, que responden al acto de habla estudiado (los rechazos); que encajan con alguno de los géneros discursivos planteados (correos electrónicos o mensajes de Facebook); y que responden al nivel de los aprendices de ELE brasileños.
- ✓ Objetivo 3: verificar la validez interna del cuestionario de hábitos sociales, o sea, corroborar si sirve para recabar información acerca de las premisas culturales subyacentes a ambas lenguas y culturas: español peninsular y portugués brasileño.

En lo que respecta al funcionamiento, decidimos que fuese un método de evaluación individual, por lo que cada experto debía rellenar las plantillas de forma independiente. Como en todos los casos se realizó a distancia, elaboramos las plantillas a través de *Google Form* y enviamos los enlaces a los expertos por correo electrónico. Posteriormente, analizamos las observaciones señaladas y realizamos las modificaciones oportunas en los instrumentos de recogida de datos validados. En el Anexo 1 figuran tanto los documentos entregados a los especialistas como los resultados obtenidos en la validación.

Debido a la importancia que adquiere el componente cultural en nuestra investigación, era importante que hubiese especialistas de los dos países. En total, participaron 15 expertos: 4 españoles y 11 brasileños. Los españoles son docentes de la Universidad Antonio de Nebrija y, en el caso de los brasileños, hay 2 profesoras de la Universidad Estadual Paulista (FCLAr/UNESP) y 9 integrantes del grupo de investigación *Pragmática (inter)lingüística, cross-cultural e intercultural* de la Universidad de São Paulo (USP). A continuación, la Tabla 26 presenta un resumen de sus perfiles académicos:

	Inst.	Nivel de formación	Campo de especialidad	Experiencia profesor/a	Experiencia formador/a
1	Nebrija	Doctorado	Géneros discursivos	20 años	14 años
2	Nebrija	Doctorado	Pragmática	23 años	16 años
3	Nebrija	Doctorado	Pragmática	8 años	3 años
4	Nebrija	Doctorado	Lexicografía	8 años	3 años
5	UNESP	Doctorado	Fonética	30 años	20 años
6	UNESP	Posdoctorado	Sociolingüística	3 años	20 años
7	USP	Posdoctorado	Pragmática	17 años	15 años
8	USP	Posdoctorado	Pragmática	-	16 años
9	USP	Doctoranda	Pragmática	31 años	23 años
10	USP	Doctorando	Pragmática	19 años	3 años
11	USP	Doctoranda	Pragmática	10 años	3 años
12	USP	Doctoranda	Pragmática	15 años	1 años
13	USP	Máster	Pragmática	-	-
14	USP	Masteranda	Pragmática	2 años	-
15	USP	Grado	Pragmática	2 años	-

Tabla 26. Perfil de expertos que participaron en la validación.

Como se puede observar en la tabla, ocho de los quince participantes ostentan el título de Doctor/a, cuentan con una amplia experiencia académica y varios artículos publicados en el ámbito de la Pragmática, el Análisis de la Conversación y/o el Análisis del Discurso. Los especialistas de otras áreas que participaron, pese a no tener publicaciones en Pragmática o Análisis del Discurso, contaban con una sólida formación en enseñanza y aprendizaje de lenguas como para estar ampliamente familiarizados con los conceptos planteados. Somos conscientes de que el perfil de los jueces que participaron en la validación es variado, especialmente, en lo que respecta a los integrantes del grupo de pragmática de la USP. No obstante, como están ampliamente familiarizados con las herramientas de datos aplicadas y las variables situacionales analizadas, consideramos oportuno incluirlos a todos en el proceso de validación.

Objetivo 1: verificar el grado de las variables situacionales (DCT)

Tras un análisis exhaustivo de las respuestas y comentarios obtenidos en la validación del DCT, pudimos comprobar que en todos los rechazos la mayoría de los especialistas coincidía con el valor deseado de las variables. No obstante, el grado de acuerdo entre los especialistas variaba considerablemente en algunos casos y decidimos realizar modificaciones en todos aquellos contextos en los que el grado de acuerdo de alguna de las variables oscilaba entre el 50 y 70%. A continuación, presentamos un ejemplo:

RECHAZO 02	Una profesora de tu universidad a la que no conoces os ha escrito a todos los estudiantes de tu clase para invitaros a participar en unas conferencias que os pueden interesar. Le tienes que escribir para decirle que no puedes.		
Resultado esperado	Poder relativo alto [P+]	Distancia social alta [D+]	Grado de imposición bajo [R-]
Respuestas obtenidas	12/15	14/15	9/15
Gº de acuerdo	80%	93%	60%
Comentarios de los especialistas	<ul style="list-style-type: none"> - “[Distancia social] Como en las situaciones anteriores, la distancia social hace que la imposición sea mayor”. - “[Poder relativo] Como ya mencioné anteriormente en la actualidad dentro del contexto académico las relaciones profesor-alumno han sufrido cambios respecto a épocas anteriores y la verticalidad tiende a anularse”. 		
Modificación	Una profesora de tu universidad a la que no conoces ha escrito a todos los estudiantes de tu curso para invitaros a participar como oyentes en unas conferencias interdisciplinarias sobre cómo hacer que la universidad sea más sostenible. Le tienes que escribir para rechazar su invitación.		

Tabla 27. Ejemplo de validación (rechazo 2).

En este caso, como el grado de acuerdo entre los especialistas era del 60% en el caso del grado de imposición, nos propusimos marcarlo de forma más nítida. Por eso, en lugar de rechazar la invitación para participar en unas conferencias de interés, optamos por matizar que era como oyentes y que el tema abordado sería la sostenibilidad, un asunto amplio y transversal que no está directamente relacionado con su área de estudio.

A propósito de las variables consideradas para la elaboración del DCT, los comentarios realizados por los especialistas también resultaron de gran utilidad para reflexionar acerca de algunos aspectos. Tal y como señaló uno de ellos en relación con la variable de poder relativo, en el contexto de enseñanza actual cada vez se fomentan más valores como la solidaridad e igualdad y de ahí que la jerarquía entre docentes y estudiantes se haya diluido en parte. Si bien compartimos que la relación entre profesores y alumnos ha sufrido variaciones a lo largo de las décadas y hoy en día existe

una mayor cercanía en el trato, es innegable que cuando un alumno se dirige a un profesor existe un mayor poder relativo que al hablar con un compañero de clase. Ese ha sido uno de nuestros criterios al diseñar los contextos del DCT.

Otro de los comentarios recurrentes entre los especialistas estaba relacionado con la interrelación de las variables contextuales propuestas. En este sentido, uno de los especialistas apuntaba que el grado de imposición está determinado en gran medida por la distancia social y el poder relativo. Sin duda, estamos de acuerdo en que existe cierta interrelación entre las variables y resulta prácticamente imposible aislar por completo cada una de ellas. No obstante, creemos que adoptar un sistema binario (alto-bajo) ayuda a marcar más claramente los distintos grados de imposición, poder relativo y distancia social.

Objetivo 2: verificar ámbito, nivel, actos de habla y géneros (DCT)

En lo que respecta al segundo objetivo de la validación, tras analizar las respuestas de los expertos, podemos afirmar que todos los contextos propuestos en el DCT podrían tener lugar (con mayor o menor frecuencia) en el ámbito universitario brasileño y español. No obstante, en dos casos, a pesar del elevado porcentaje de acuerdo entre los especialistas, uno o varios de ellos indicaron que el contexto no les parecía responder al acto de habla estudiado. Y de ahí que decidiésemos realizar modificaciones para conseguir que el rechazo fuese más evidente. Este fue el caso de los rechazos 1, 3 y 4, en los que optamos por incluir a la situación anterior una propuesta más específica a la que debían responder para enfatizar su característica de actos de habla adyacentes. A continuación, mostramos como ejemplo el cambio que realizamos en el rechazo 3.

RECHAZO 03	Llevas seis meses trabajando en tu monografía de fin de carrera bajo la supervisión de tu orientadora, con la que ya tienes cierta confianza, pero has decidido que no vas a continuar y se lo tienes que comunicar.		
Resultado esperado	Poder relativo alto [P+]	Distancia social baja [D-]	Grado de imposición alto [R+]
Respuestas obtenidas	14/15	11/15	15/15
Gº de acuerdo	93%	73%	100%
Comentarios de los especialistas	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Esse contexto não se enquadra exatamente em pedidos e recusas, mas sim em desculpas”.</i> - <i>“Me parece que não é exatamente uma recusa, ou não somente recusa. Acho que o aluno se vê mais na posição de justificar e explicar a situação que o levou a desistir do intercambio ou do trabalho final. Também vejo que provavelmente o aluno se encontra na situação de negociar e até pedir conselhos para o professor mais do que recusar de fazer os trabalhos”.</i> 		

Modificación	Llevas seis meses trabajando en tu monografía de fin de carrera bajo la supervisión de tu orientadora, con la que ya tienes confianza. Te ha escrito para pedirte la versión final del trabajo porque ya ha pasado la fecha límite. No has terminado y, por lo tanto, no se la vas a enviar. Tienes que responderle.
---------------------	--

Tabla 28. Ejemplo de validación (rechazo 3).

En lo que respecta a si todos los contextos propuestos en el DCT responden a un nivel B2 consolidado de los aprendices de ELE y encajan con alguno de los géneros discursivos planteados (correos electrónicos o mensajes de Facebook), tras analizar las opiniones de los expertos, podemos confirmar que sí. No obstante, en los rechazos 1 y 3, cuatro de los quince expertos apuntaron que sería más conveniente comunicarlo en persona y el correo electrónico debería servir para fijar un horario de tutoría. En estos casos, consideramos que, dependiendo de la persona, es probable que se optase por una reunión cara a cara, pero también habría quienes decidiesen enviar un correo electrónico debido al alto grado de imposición y como forma de no afrontar tan directamente el problema en cuestión.

Objetivo 3: verificar el cuestionario de hábitos sociales

El último objetivo de la validación estaba relacionado con el cuestionario de hábitos sociales. En este caso, nuestro propósito consistía en analizar si el cuestionario servía para conocer las premisas culturales relacionadas con los géneros discursivos estudiados, la cortesía y el uso de los modificadores. Además, pretendíamos verificar si las preguntas estaban bien formuladas, eran de fácil comprensión y tenían en cuenta el ámbito de actuación y el nivel de los informantes.

Al considerar los géneros estudiados (correos electrónicos y mensajes privados de Facebook), un 86% de los expertos estaban de acuerdo en que sí cumplía con los objetivos. No obstante, recibimos algún comentario enfatizando la necesidad de incluir una pregunta para saber si, en algunos contextos, utilizarían algún otro género o si hubiesen preferido no realizar el acto de habla. En la versión final del cuestionario, incluimos esa pregunta.

Si bien un 93% de los especialistas consideraron que el cuestionario cumplía con el objetivo de conocer las premisas culturales subyacentes relacionadas con la cortesía, recibimos retroalimentación de gran utilidad para realizar algunas modificaciones. Así, decidimos eliminar la pregunta en la que les pedíamos elegir entre el comportamiento individualista vs. orientado hacia la comunidad de las culturas brasileña y española.

Con relación a si el cuestionario servía para conocer las premisas culturales relacionadas al uso de los modificadores, las opiniones de los especialistas estuvieron altamente divididas. Varios puntualizaron que no quedaba claro el tipo de modificadores objeto del estudio y que la relación recursos-modificadores tampoco era evidente. Algunos, además, señalaron que esa información quedaría clara en las repuestas del DCT y que, por tanto, esa pregunta no sería necesaria. No obstante, decidimos mantener las preguntas relacionadas con los modificadores durante el pilotaje para comprobar si las repuestas nos permitían acceder a su conocimiento metapragmático, pero al no ser así, optamos por retirarlas del cuestionario final.

Por último, cabe señalar que un 93% de los especialistas estaban de acuerdo en que las preguntas estaban bien formuladas, eran fáciles de entender y se adaptaban tanto al ámbito de actuación como al nivel de los informantes. Sin embargo, algunos hicieron hincapié en que exigirían un alto grado de atención por parte de los informantes y un cierto dominio de los aspectos estudiados. Con todo, es importante destacar que los participantes de nuestro estudio son estudiantes del último año de Letras y, por tanto, presuponemos que están familiarizados en cierta medida con las cuestiones planteadas.

A modo de conclusión, podemos confirmar que cumplimos los objetivos de la validación. Por un lado, verificamos los grados deseados de las variables situacionales. Por otro, corroboramos que los contextos propuestos en el DCT podrían tener lugar en el ámbito universitario de ambos países; que responden a rechazos; que encajan con alguno de los géneros discursivos planteados; y que responden al nivel de los aprendices de ELE brasileños. Asimismo, confirmamos que el cuestionario de hábitos sociales sirve para recabar información acerca de las premisas culturales subyacentes a ambas lenguas y culturas: español peninsular y portugués brasileño. No obstante, gracias a la retroalimentación obtenida por parte de los expertos, realizamos modificaciones en nuestras herramientas de recogida de datos que les aportan mayor validez y fiabilidad.

4.4.2. Pilotaje

Una vez que los instrumentos de recogida de datos fueron validados y modificados a partir de las observaciones realizadas por los especialistas, procedimos a realizar el pilotaje con los tres grupos de informantes. En este caso, los objetivos fueron los siguientes:

- ✓ Objetivo 1: verificar el funcionamiento de las pruebas aplicadas: cuestiones logísticas, duración y claridad de las instrucciones.

- ✓ Objetivo 2: comprobar la validez interna de las herramientas de recogida de datos.

En el caso de los informantes brasileños, aplicamos las pruebas a los alumnos del tercer año del Grado en Letras de la Universidad Estadual Paulista (FCLAr/UNESP). El grupo de nativos brasileños (PBNAT) lo constituían los estudiantes de la combinación lingüística portugués-inglés, mientras que el grupo de aprendices brasileños de ELE (PBELE) estaba compuesto por los estudiantes cuya combinación lingüística era portugués-español (PBELE). En el caso de los nativos españoles (PENAT), debido a la dificultad para realizar el pilotaje a distancia con informantes de un perfil similar al de los grupos PBELE y PBNAT, el grupo estuvo formado por nativos menores de 30 años con estudios universitarios superiores en diferentes áreas. A continuación, resumimos las características más importantes de los tres grupos:

PBELE	Grupo de aprendices brasileños de ELE	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes de 3º año de Letras (portugués-español) • Total: 21 informantes
PBNAT	Grupo de nativos brasileños	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes de 3º año de Letras (portugués-inglés) • Total: 27 informantes
PENAT	Grupo de españoles nativos	<ul style="list-style-type: none"> • Menores de 30 años con estudios universitarios • Total: 21 informantes

Tabla 29. Pilotaje. Perfil de los informantes.

Objetivo 1: verificar el funcionamiento de las pruebas

En lo que respecta al primer objetivo del pilotaje, podemos afirmar que los laboratorios de informática de la FCLAr/UNESP fueron idóneos para la aplicación de las dos tareas y que las dos horas de clase fueron suficientes para ambos grupos de participantes, si bien el grupo BELE tardó algo más en finalizar las pruebas porque tenía que realizarlas en español, mientras que el grupo BNAT fue un poco más rápido. Además, pudimos comprobar que las instrucciones de las dos tareas estaban claras, a pesar de que algunos estudiantes enviaron todos sus textos por correo electrónico, pues afirmaron que no disponían de cuenta en la red social. En estos casos, les pedimos que, por favor, especificasen *Facebook* en el asunto de aquellos correos que enviarían a través de otras plataformas y que trataran de ajustar su manera de escribirlo a esos otros géneros, en la medida de lo posible.

Objetivo 2: comprobar la validez interna de los instrumentos

En cuanto al segundo objetivo, pudimos comprobar que, efectivamente, las herramientas diseñadas nos proporcionaban los datos que pretendíamos investigar. No obstante, tras el pilotaje, decidimos realizar algunas modificaciones en el cuestionario de hábitos sociales. En primer lugar, decidimos realizar dos versiones del cuestionario en portugués, una para el grupo de aprendices (BELE) y otra para el grupo de nativos (BNAT), pues así podríamos realizar preguntas más específicas para ambos grupos. Por ejemplo, eliminamos las preguntas relacionadas a la lengua materna en el cuestionario del grupo BELE y las cuestiones relacionadas con las lenguas extranjeras en el cuestionario de los informantes BNAT.

Asimismo, tras analizar las respuestas a las preguntas sobre la forma de adaptar sus textos a la jerarquía y confianza con el interlocutor o a la dificultad del pedido/rechazo, decidimos que sería conveniente reformularlas para que fuesen más comprensibles y se correspondiesen de forma más directa con los objetivos. Por último, en la versión final, añadimos una última pregunta en forma de autoevaluación relacionada con la competencia pragmático-discursiva de los informantes. Para ello, nos basamos en los objetivos de nuestra investigación y en los descriptores de las competencias pragmáticas que aparecen en el MCER.

4.4.3. Recogida de datos

Tras el pilotaje con nativos y no nativos, las pruebas definitivas con los aprendices brasileños de ELE se realizaron el día 12 de septiembre de 2018 en el campus de Araraquara (FCLAr/UNESP) y el 20 de septiembre de 2018 en el de Sao José do Rio Preto (IBILCE/UNESP), ambas ciudades del interior del Estado de São Paulo. En los dos casos, nos pusimos en contacto con las profesoras responsables, quienes se mostraron dispuestas a colaborar en todo momento y realizaron la reserva del laboratorio de lenguas.

Como hemos comentado al describir la muestra (véase Epígrafe 4.2.), tanto los informantes de la FCLAr como los del IBILCE estaban en el cuarto año de Letras (portugués-español) y realizaron las pruebas en el día y horario habitual de su asignatura *Língua Espanhola IV*. En Araraquara, aplicamos las actividades de la investigación con los estudiantes del turno diurno (de 8h a 10h de la mañana) y nocturno (de 19h a 21h de la noche). En cambio, en el IBILCE solo aplicamos las pruebas en el horario diurno, pues

no había grupo nocturno, pero juntamos a los estudiantes del itinerario de traducción y filología. En total, participaron 15 informantes de la FCLAr y 16 del IBILCE.

La aplicación de las pruebas con el grupo de nativos brasileños se realizó el día 3 de octubre de 2018 en el campus de Araraquara (FCLAr/UNESP) con los estudiantes del cuarto año de Letras de la combinación lingüística portugués-inglés. Una vez más, entramos en contacto con la profesora de la asignatura *Habilidades integradas do inglês IV* del cuarto año de inglés, quien reservó el laboratorio de lenguas en los horarios de clase del grupo diurno (de 8h a 10h de la mañana) y nocturno (de 19h a 21h de la noche). Como las pruebas iban a ser en portugués y los estudiantes tenían clase de inglés, la profesora nos propuso realizar una actividad con los estudiantes durante la primera media hora de clase y, a continuación, pudimos aplicar las pruebas. Al tratarse del grupo de informantes nativos, eso no supuso un problema, ya que la mayoría consiguió terminar de responder el DCT y el cuestionario de hábitos sociales en poco más de una hora.

Para terminar, nos gustaría sistematizar brevemente cómo fue el procedimiento de las pruebas tanto con el grupo de informantes BELE como BNAT:

1. Presentación
2. Instrucciones y entrega del DCT impreso
3. Respuesta a las 16 situaciones del DCT
4. Envío del enlace por correo electrónico con el cuestionario de hábitos sociales en línea (disponible en *Google Forms*)
5. Respuesta al cuestionario de hábitos sociales
6. Entrega del documento de consentimiento informado

En el caso de los informantes nativos españoles, realizamos la recogida de datos definitiva con estudiantes de Educación Primaria e Infantil de la Universidad Antonio de Nebrija. Concretamente, cursaban la asignatura *Lengua y Comunicación*, impartida en el primer curso académico. Gracias a la colaboración de las profesoras responsables, los estudiantes recibieron el consentimiento informado y las instrucciones necesarias para responder al DCT a distancia. Tras recibir las respuestas a esta primera parte, nos pusimos en contacto con ellos por correo electrónico para enviarles el enlace al formulario correspondiente de *Google Forms* y agradecerles su participación.

4.4.4. Compilación del corpus

El corpus analizado¹² está compuesto por 720 producciones escritas: 240 corresponden al grupo de aprendices brasileños de ELE de nivel avanzado (BELE) y están redactadas en español; 240 están en portugués brasileño y pertenecen al grupo de hablantes nativos brasileños (BNAT); y 240 están escritas en español y corresponden al grupo de hablantes nativos de español peninsular (ENAT). Todos los textos fueron redactados a partir de un DCT con ocho situaciones (tres propuestas, tres invitaciones y dos peticiones) a las que los informantes debían responder con un rechazo. En todas ellas, las variables situacionales (poder relativo, distancia social y grado de imposición) eran diferentes y, en cada caso, debían elegir si enviar un mensaje de Facebook o un correo electrónico. La lengua vehicular de las instrucciones fue siempre la lengua materna de los informantes.

Resulta necesario destacar que hemos decidido preservar, tanto en el corpus como en los ejemplos, las posibles incorrecciones de índole ortográfica, dactilográfica o gramatical con la intención de mantener la autenticidad de los textos redactados por los participantes de la investigación. Asimismo, hemos optado por no señalarlos a lo largo del texto para no entorpecer la lectura.

Para realizar el etiquetado del corpus recopilado, utilizamos el programa *Atlas.ti*, ya que permite asignar etiquetas a diferentes partes del texto, agrupar y cuantificar su número de apariciones tanto de forma aislada como en combinaciones de códigos. Además, facilita localizar los ejemplos de cada código y las colocaciones léxicas más frecuentes.

Los códigos aplicados durante el etiquetado del corpus fueron los siguientes:

- BELE: Informante perteneciente al grupo de aprendices brasileños
- BNAT: Informante perteneciente al grupo de hablantes nativos brasileños
- ENAT: Informante perteneciente al grupo de hablantes nativos españoles
- SIT: situación
- Correo: correo electrónico
- Mensaje: mensaje de Facebook
- AP1: Estrategia directa
- AP2: Estrategia indirecta convencional
- AP3: Estrategia indirecta no convencional

¹² El corpus completo se encuentra disponible en el Anexo 4.

- PP1: perspectiva del emisor
- PP2: perspectiva del destinatario
- PP3: perspectiva del emisor y del destinatario
- PP4: perspectiva de tercera persona
- PP5: perspectiva impersonal
- ME: modificador externo
- MI: modificador interno

En el caso de los informantes, al código mencionado le seguía un número del 1 al 30 para identificar a cada uno de los participantes: BELE1, BELE2...; ENAT1, ENAT2...; BNAT1, BNAT2... En los códigos referidos a los modificadores internos y externos, también asignamos un número a cada modificador. Así, por ejemplo, el código ME10 correspondía al modificador externo “agradecimiento” y el MI9 a la perífrasis verbal “ir a + infinitivo”.

4.4.5. Análisis de los datos obtenidos

Una vez etiquetado el corpus con el programa *Atlas.ti*, procedimos al análisis de los datos obtenidos para responder a las preguntas de investigación planteadas en el estudio descriptivo. En primer lugar, identificamos el género discursivo, los modificadores (externos e internos), las estrategias y las perspectivas empleadas en cada una de las situaciones. Todos estos datos se plasmaron en un documento de *Excel* dividido en filas (informantes) y columnas (variables independientes y dependientes).

Tras realizar el recuento de ocurrencias en cada grupo, calculamos sus porcentajes y analizamos su frecuencia de uso en función de los parámetros de análisis establecidos: las variables situacionales (P, D, R) y el grupo de informantes (BELE, BNAT y ENAT). En el caso de los modificadores también incluimos una descripción del fenómeno lingüístico, en la que detallamos cuestiones de índole discursiva, pragmática, semántica y gramatical.

En el estudio de corte cuantitativo, hemos utilizado el programa SPSS para realizar análisis de estadística inferencial (Pardo, Ruiz y San Martín, 2009) que nos permitan determinar, por un lado, si existe o no una diferencia significativa entre los tipos de modificadores empleados y el grupo al que pertenecen los informantes (pruebas Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney). Por otro lado, hemos realizado pruebas de independencia estadística (Chi cuadrado de Pearson) entre los distintos modificadores afiliativos empleados y las variables situacionales estudiadas.

4.5. ESTUDIO CUALITATIVO DESCRIPTIVO

En los siguientes epígrafes detallamos los objetivos, las preguntas de investigación y las variables que analizamos en el estudio cualitativo descriptivo.

4.5.1. Objetivo general

El objetivo general del estudio cualitativo consiste en compilar y analizar de manera comparada un corpus de aprendices brasileños de ELE de nivel avanzado (B2 consolidado), otro de hablantes nativos de español peninsular y un tercero de portugués brasileño, con relación a cinco aspectos: el género discursivo, las estrategias, las perspectivas y los modificadores (internos y externos).

4.5.2. Objetivos específicos

1. Comparar la elección del género discursivo y la posible influencia de variables situacionales (poder relativo, distancia social y grado de imposición) en el corpus de rechazos del ámbito académico.
2. Analizar y comparar la estrategia de cortesía empleada y la posible influencia de variables situacionales en el corpus de rechazos del ámbito académico.
3. Analizar y comparar la perspectiva empleada y la posible influencia de variables situacionales en el corpus de rechazos del ámbito académico.
4. Establecer una taxonomía de los modificadores internos, a partir del análisis de corpus de los tres grupos de informantes, describir y comparar sus principales características en rechazos del ámbito académico.
5. Analizar el empleo de los modificadores internos más frecuentes en el corpus y la posible influencia de variables situacionales.
6. Establecer una taxonomía de los modificadores externos, a partir del análisis de corpus de los tres grupos de informantes, describir y comparar sus principales características en rechazos del ámbito académico.
7. Analizar el empleo de los modificadores externos más frecuentes en el corpus y la posible influencia de variables situacionales.

4.5.3. Preguntas de investigación

1. ¿Qué género discursivo (correo electrónico o mensaje de Facebook) eligen los aprendices de ELE brasileños para rechazar en situaciones con distinto grado de imposición, poder relativo y distancia social? ¿Coincide con la elección de los hablantes nativos brasileños y españoles? ¿Influyen las variables situacionales en esta decisión?
2. ¿Qué estrategia emplean los aprendices de ELE brasileños para rechazar en situaciones con distinto grado de imposición, poder relativo y distancia social? ¿Coincide con la elección de los hablantes nativos brasileños y españoles? ¿Influyen las variables situacionales en esta decisión?
3. ¿Qué perspectiva adoptan los aprendices de ELE brasileños para rechazar en situaciones con distinto grado de imposición, poder relativo y distancia social? ¿Coincide con la elección de los hablantes nativos brasileños y españoles? ¿Influyen las variables situacionales en esta decisión?
4. ¿Qué modificadores internos están presentes en el corpus de rechazos realizados por aprendices de ELE brasileños y hablantes nativos de portugués brasileño y español peninsular en el ámbito académico? ¿Cuáles son las características de estos modificadores?
5. ¿Cuáles son los modificadores internos más frecuentes en el corpus de rechazos realizados por aprendices de ELE brasileños en el ámbito académico? ¿Coinciden con los empleados por nativos brasileños y españoles? ¿Influyen las variables situacionales en el empleo de estos modificadores internos?
6. ¿Qué modificadores externos están presentes en el corpus de rechazos realizados por aprendices de ELE brasileños y hablantes nativos de portugués brasileño y español peninsular en el ámbito académico? ¿Cuáles son las características de estos modificadores?
7. ¿Cuáles son los modificadores externos más frecuentes en el corpus de rechazos realizados por aprendices de ELE brasileños en el ámbito académico? ¿Coinciden con los empleados por nativos brasileños y españoles? ¿Influyen las variables situacionales en el empleo de estos modificadores externos?

4.5.4. Descripción de las variables

La finalidad de nuestro estudio consiste en analizar los rechazos de un grupo de aprendices brasileños de ELE al adecuarlos a diversas situaciones de la esfera académica. Para ello, vamos a considerar como variables dependientes: la elección del género discursivo, la estrategia de cortesía empleada, la perspectiva adoptada y los modificadores (internos y externos) presentes en los rechazos. Hemos incluido como variables independientes: el poder relativo, la distancia social, el grado de imposición y el acto de habla precedente. Además, como variables de control hemos contemplado: el nivel de conocimiento lingüístico y las posibles inmersiones lingüísticas realizadas.

4.5.4.1. Variables dependientes

A continuación, detallamos las variables dependientes consideradas en nuestro estudio, tal y como muestra la Figura 12:

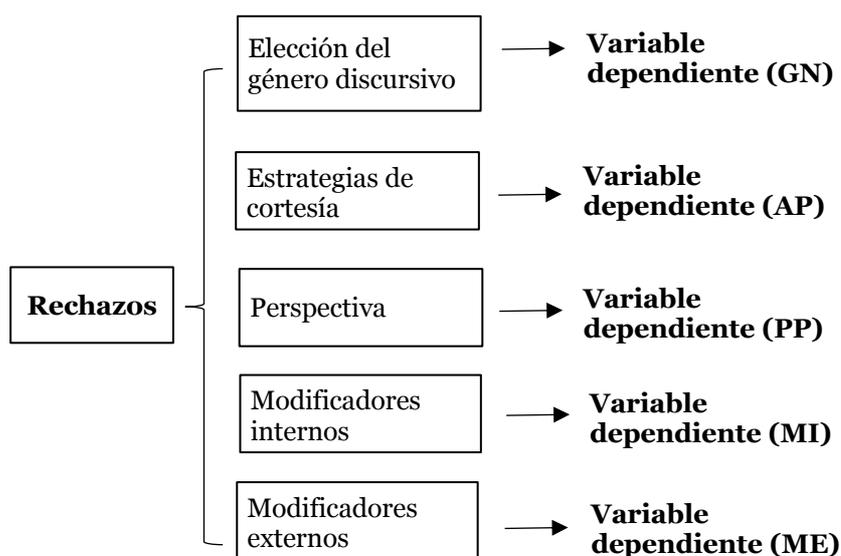


Figura 12. Variables dependientes

- *Elección del género discursivo.* En nuestro estudio, hemos operativizado esta variable en dos géneros discursivos: correos electrónicos y mensajes privados de Facebook. Ambos son frecuentes en el contexto académico, pero entendemos que mantienen características discursivas propias y responden a diferentes necesidades comunicativas. En el DCT aplicado, antes de redactar el texto correspondiente para cada una de las dieciséis situaciones, los informantes debían decidir si les parecía más adecuado enviar un correo electrónico o un mensaje privado en Facebook. De esta forma, se esperaba que el texto que

redactasen para esa situación respetase las convenciones discursivas propias del género elegido.

- *Estrategias de cortesía*¹³. Basándonos en las clasificaciones de Blum-Kulka *et al.* (1989) y Haverkate (1994), entendemos que las estrategias de cortesía presentes en los rechazos atienden a tres categorías: (i) directa, (ii) indirecta convencional e (iii) indirecta no convencional. Existe una cuarta estrategia que consiste en no realizar el acto de habla, pero no ha aparecido en nuestro corpus y, por eso, no la hemos incluido como uno de los valores que puede adquirir esta variable. Quizá la herramienta de recogida de datos favorecía su realización, pero hemos contemplado la posibilidad de no realizar el rechazo en una de las preguntas del cuestionario de hábitos sociales que hacía referencia a su voluntad de no responder en alguna de las situaciones planteadas. En este caso, se les pedía que identificasen la situación y justificasen su respuesta.

ESTRATEGIAS	BELE	BNAT	ENAT
Directa	<i>No voy a poder ir</i>	<i>Vou ter que cancelar nosso rolê</i>	<i>Ufff imposible esta vez...</i>
Indirecta convencional	<i>No sé si consigo enviarte hasta el fin de la semana</i>	<i>Para mim, fica muito complicado, infelizmente</i>	<i>Me temo que no voy a poder realizar las prácticas</i>
Indirecta no convencional	<i>Ya tengo un compañero</i>	<i>Gostaria de saber se podemos diminuir as 10 horas semanais para 7</i>	<i>Mañana sin falta subo el trabajo final en el campus virtual</i>

Tabla 30. Estrategias de rechazos y ejemplos.

- *Perspectiva*. Tal y como se muestra la Tabla 31, en nuestra investigación hemos operativizado esta variable dependiente en cinco categorías: (i) orientada al emisor, (ii) orientada al receptor, (iii) orientada al emisor y receptor, (iv) orientada a una tercera persona e (v) impersonal. Nos hemos basado en la taxonomía que proponen Blum-Kulka y Olshtain (1984), pero hemos sentido la necesidad de incorporar la perspectiva orientada a una tercera persona, pues aparecía en algunos textos de nuestro corpus al emplear justificaciones para rechazar de forma indirecta no convencional y no estaba contemplada en las clasificaciones consultadas.

¹³ En el apartado 2.4.2. del marco teórico se detallan en profundidad las diversas clasificaciones propuestas para el análisis de estrategias en rechazos.

PERSPECTIVA	BELE	BNAT	ENAT
Orientada al emisor	<i>No suelo prestar mis anotaciones a nadie.</i>	<i>Não posso lhe enviar.</i>	<i>Voy a a* tener que rechazar.</i>
Orientada al destinatario	<i>Tu* sabes que no somos compatibles para trabajar juntas!</i>	<i>Você pode esperar mais uns dias??</i>	<i>Dame un día más por favor</i>
Orientada al emisor y al destinatario	<i>No podemos quedar en el viernes</i>	NO HAY CASOS	<i>A lo mejor nos saldría mejor hacerlo con otra person*</i>
Orientada a una tercera persona	<i>Giovanna habló conmigo antes y acepté</i>	<i>Aí ele me deixou fazer sozinha</i>	<i>Me lo dijo Laura el otro día en clase y ya me he puesto con ella</i>
Impersonal	<i>No va a ser posible realizar el estagio que me propones</i>	<i>Não vai dar pra eu ir hoje</i>	<i>No va a poder ser</i>

Tabla 31. Perspectivas de rechazos y ejemplos.

- *Modificadores internos.* En nuestro trabajo, definimos los modificadores internos como aquellos elementos de índole semántica, sintáctica o discursiva que constituyen el acto nuclear del rechazo. En el estudio descriptivo, esta variable adquiere los valores de la taxonomía establecida en el cuarto objetivo específico.
- *Modificadores externos.* Entendemos que los modificadores externos son actos de habla que acompañan al acto nuclear con la finalidad de mitigar su fuerza ilocutiva. Si bien hemos consultado diversas propuestas, hemos preferido elaborar la taxonomía de forma inductiva para no sentirnos limitadas al clasificar los modificadores externos presentes en el corpus. Por tanto, los valores de esta variable se corresponden con la taxonomía establecida en el sexto objetivo específico del estudio descriptivo.

4.5.4.2. Variables independientes

Las variables independientes de nuestro estudio son, por un lado, la lengua materna y extranjera de los informantes:

- *Lengua materna.* En los grupos BELE y BNAT es el portugués brasileño del interior del Estado de São Paulo y, en el caso del grupo ENAT, la variedad del español peninsular, principalmente de la comunidad de Madrid.

- *Lengua extranjera.* En el grupo BELE, la lengua extranjera es el español; en el grupo BNAT, la lengua extranjera es el inglés; y en el grupo ENAT hay diferentes lenguas extranjeras, pero predomina el inglés.

Además de las lenguas, actúan como variables independientes situacionales: el poder relativo, la distancia social y el grado de imposición. En el diseño metodológico, hemos tomado como referencia las variables situacionales que proponen Brown y Levinson (1987) como principales factores que intervienen en la cortesía. A saber:

- *El poder relativo entre los interlocutores.* Constituye la dimensión vertical de la relación social. En nuestro estudio adquiere los valores alto (P+) cuando existe una relación asimétrica (un alumno se dirige a un profesor) o bajo (P-) cuando la relación es simétrica (un estudiante le escribe a un compañero de clase o amigo).
- *La distancia social entre los interlocutores.* Constituye el eje horizontal de la relación social y se refiere al grado de familiaridad. En nuestro estudio adquiere los valores alto (D+) cuando los interlocutores son desconocidos y bajo (D-) cuando se conocen y tienen confianza.
- *El grado de imposición.* Esta variable se mide respecto a la imagen pública y expresa el grado de dificultad que supone realizar un determinado acto de habla en función de su relación coste-beneficio. En nuestro estudio, adquiere los valores alto (R+) cuando es algo complicado de rechazar y bajo (R-) cuando es algo sencillo. Por ejemplo, consideramos alto grado de imposición rechazar una propuesta de prácticas de un profesor con el que llevas varios meses en contacto y bajo grado de imposición rechazar una invitación para salir a tomar algo con un amigo muy cercano.

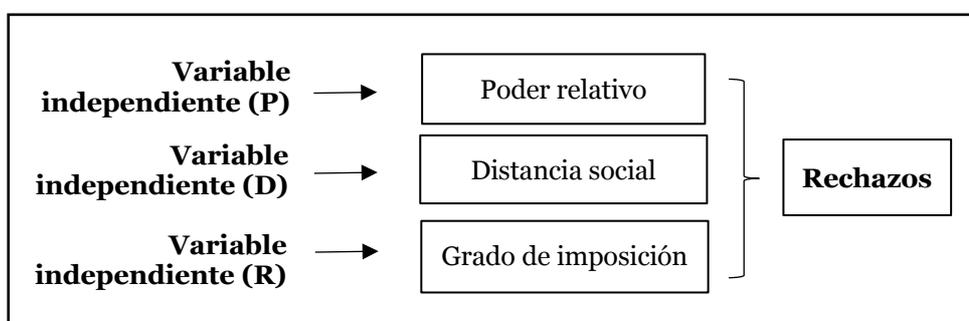


Figura 13. Variables independientes situacionales

A propósito de las categorías que hemos definido para las variables situacionales de nuestro estudio, es necesario hacer hincapié en que todas las situaciones presentadas en el DCT fueron sometidas a una validación de expertos para adoptar criterios homogéneos y evitar caer en subjetividades (véase apartado 4.4.1.). Además, optamos por emplear categorías dicotómicas (alto - bajo) para facilitar la creación de las herramientas de recogida de datos (véase apartado 4.3.), así como el posterior análisis de los resultados obtenidos. En el Epígrafe 4.3.1. se detallan las situaciones del DCT con los valores que adquieren las variables independientes.

4.5.4.3. Variables de control

Como se desprende de la metodología descrita, las variables de control son el nivel de conocimiento de la lengua española y las inmersiones lingüísticas realizadas. Por eso, hemos tratado de controlarlas seleccionando a los participantes de la investigación e incluyendo algunas preguntas de carácter general en el cuestionario de hábitos sociales.

- *Nivel de conocimiento de la lengua española.* Todos los informantes aprendices brasileños de ELE que participaron en el estudio estaban en el cuarto año del grado en Letras (portugués-español). Por lo tanto, habían sido clasificados bajo unos mismos criterios y, tras cuatro años de estudio, establecimos que tenían un nivel avanzado de la lengua extranjera (B2 consolidado en el MCER). No obstante, aceptamos que puede haber algunas diferencias, tal y como muestran las tablas del apartado 4.2.1.
- *Inmersiones lingüísticas.* A partir de las respuestas obtenidas en la primera parte del cuestionario de hábitos sociales, hemos desconsiderado aquellos informantes del grupo BELE con estancias en España superiores a dos meses. No obstante, hemos incluido en el análisis los datos de aquellos estudiantes que han realizado inmersiones lingüísticas superiores a dos meses en otros países de habla hispana, ya que no forman parte de la variedad lingüística que estamos analizando.

4.5.4.4. Síntesis de las variables analizadas

Para finalizar la descripción de las variables, presentamos una tabla con todas las variables mencionadas y los valores que adquieren en nuestra investigación:

NOMBRE	DEFINICIÓN	TIPO	VALORES	CÓD.
Lengua materna	Lengua materna del informante.	INDEPENDIENTE Categoría	Portugués brasileño	PB
			Español peninsular	EP
Lengua extranjera	Segunda lengua del informante.	INDEPENDIENTE Categoría	Español	ES
			Inglés	IN
Poder relativo	Dimensión vertical de la relación social; jerarquía o simetría.	INDEPENDIENTE Situacional Categoría	Alto Bajo	P
Distancia social	Dimensión horizontal de la relación social; grado de confianza.	INDEPENDIENTE Situacional Categoría	Alto Bajo	D
Grado de imposición	Grado de dificultad que supone realizar el rechazo.	INDEPENDIENTE Situacional Categoría	Alto Bajo	R
Género discursivo	Género discursivo elegido para elaborar el rechazo en cada situación.	DEPENDIENTE Categoría y excluyente	Correo electrónico	CO.
			Mensaje de Facebook	FB.
Estrategia de cortesía	Estrategia empleada en el acto de habla nuclear.	DEPENDIENTE Categoría y excluyente	Directa	AP1
			Indirecta convencional	AP2
			Indirecta no convencional	AP3
Perspectiva	Perspectiva empleada por cada informante en el acto de habla nuclear.	DEPENDIENTE Categoría y excluyente	Emisor	PP1
			Receptor	PP2
			Emisor y receptor	PP3
			Tercera persona	PP4
			Impersonal	PP5
Modificadores internos	Elementos de apoyo presentes en el propio acto nuclear.	DEPENDIENTE Numérica	Taxonomía del Objetivo 4	MI
Modificadores externos	Actos de habla periféricos que mitigan la fuerza del acto nuclear.	DEPENDIENTE Numérica	Taxonomía del Objetivo 6	ME
Nivel de conocimiento de la lengua	Dominio de la LE en el grupo BELE según el MCER.	CONTROL Categoría	Nivel avanzado	B2
Inmersiones lingüísticas	Estancias en el extranjero.	CONTROL	6 meses máx.	--

Tabla 32. Síntesis de las variables analizadas en el estudio cualitativo y sus valores.

4.6. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

En las próximas páginas, presentamos de forma descriptiva los resultados del estudio cualitativo, respetando el orden de variables dependientes propuesto en las preguntas de investigación: género discursivo, estrategia de cortesía, perspectiva y, por último, modificadores tanto internos como externos. A lo largo de todo el apartado, comparamos los resultados de los tres grupos de informantes (BELE, BNAT y ENAT) y la influencia de las tres variables situacionales analizadas.

4.6.1. Género discursivo

4.6.1.1. Elección del género discursivo

En nuestro estudio hemos analizado los rechazos realizados en dos géneros discursivos: correos electrónicos y mensajes privados de Facebook. Los informantes debían elegir, para cada situación del DCT, el género que consideraban más adecuado al rechazar y, a continuación, debían redactar el texto que enviarían respetando sus convenciones discursivas. En la Tabla 33 presentamos la elección del género discursivo que corresponde a cada grupo de informantes:

	Género discursivo	Total	%
BELE (N=240)	Correo electrónico	121	50,42
	Mensaje de Facebook	119	49,58
BNAT (N=240)	Correo electrónico	114	47,50
	Mensaje de Facebook	126	52,50
ENAT (N=240)	Correo electrónico	137	57,08
	Mensaje de Facebook	103	42,92

Tabla 33. Elección del género discursivo.

Como se aprecia en la tabla, en ningún grupo la elección de uno u otro género supera el 60%. Sin embargo, nos parece llamativa la diferencia que se establece entre los dos grupos de nativos: los brasileños envían más mensajes de Facebook (52,5%) y los españoles prefieren los correos electrónicos (57,08%). Esto significa que en algunas situaciones en las que los nativos españoles optan por enviar correos electrónicos, los brasileños se decantan por mensajes de Facebook. Por su parte, el grupo de aprendices de ELE se sitúa en un término medio al enviar ligeramente más correos electrónicos (50,42%) que mensajes de Facebook (49,58%).

Con el objetivo de localizar tales diferencias, a continuación, presentamos la elección del género para cada situación y grupo de informantes. Como se puede apreciar en la Tabla 34, las principales diferencias, especialmente entre los dos grupos de nativos, residen en las situaciones S3. TFM, S4. Congreso y S6. Evento, pues en todas ellas los nativos españoles enviarían correos electrónicos con mayor frecuencia que los brasileños.

Situación	Variables situacionales	Grupo	Correos electrónicos		Mensajes de Facebook		Total
			Total	%	Total	%	
S1. Prácticas	P+; D+; R+	BELE	30	100	0	0	30
		BNAT	30	100	0	0	30
		ENAT	30	100	0	0	30
S2. Conferencias	P+; D+; R-	BELE	30	100	0	0	30
		BNAT	30	100	0	0	30
		ENAT	30	100	0	0	30
S3. TFM	P+; D-; R+	BELE	22	93	8	27	30
		BNAT	23	77	7	23	30
		ENAT	29	97	1	3	30
4. Congreso	P+; D-; R-	BELE	23	77	7	23	30
		BNAT	24	80	6	20	30
		ENAT	30	100	0	0	30
S5. Apuntes	P-; D+; R+	BELE	2	7	28	93	30
		BNAT	1	3	29	97	30
		ENAT	0	0	30	100	30
S6. Evento	P-; D+; R-	BELE	14	47	16	53	30
		BNAT	6	20	24	80	30
		ENAT	18	60	12	40	30
S7. Parejas	P-; D-; R+	BELE	0	0	30	100	30
		BNAT	0	0	30	100	30
		ENAT	0	0	30	100	30
S8. Bar	P-; D-; R-	BELE	0	0	30	100	30
		BNAT	0	0	30	100	30
		ENAT	0	0	30	100	30

Tabla 34. Elección del género discursivo en cada situación.

4.6.1.2. Influencia de las variables situacionales

A continuación, describimos la influencia de las variables situacionales de nuestra investigación (poder relativo, distancia social y grado de imposición) en la elección de los géneros discursivos estudiados. Todo ello, comparando los tres grupos de informantes y analizando cada género de forma independiente.

4.6.1.2.1. Correo electrónico

La Figura 14 muestra que todos los grupos de informantes presentan una misma tendencia: envían más correos electrónicos en situaciones caracterizadas por un alto poder relativo, una alta distancia social o un bajo grado de imposición. A juzgar por los datos obtenidos, la variable que más influye es el poder relativo, ya que todos los grupos superan el 85% cuando esta variable aumenta (BELE 86,8%; BNAT 93,9%; ENAT 86,9%). Le sigue la distancia social con porcentajes que superan el 56% cuando es alta (BELE 62,8%; BNAT 58,8%; ENAT 56,9%). Por último, encontramos el grado de imposición, que sigue una tendencia inversa, pues el envío de correos aumenta en rechazos con bajo grado de imposición (BELE 55,4%; BNAT 52,6%; ENAT 56,9%). No obstante, este ligero aumento no parece determinar la elección del género.

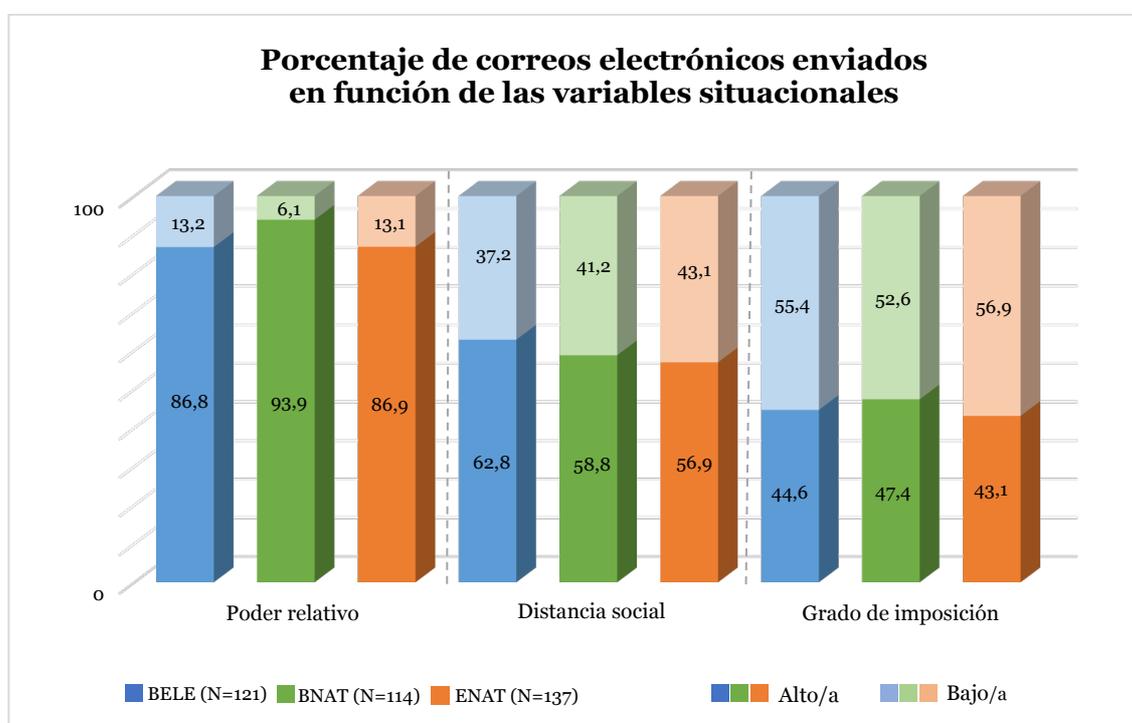


Figura 14. Elección de correos electrónicos en función de las variables situacionales.

4.6.1.2.2. Mensaje privado de Facebook

En lo que respecta al envío de mensajes de Facebook, la Figura 15 nos muestra que la tendencia descrita al elegir los correos electrónicos se invierte. En este caso, la elección de mensajes privados de Facebook aumenta si el poder relativo es bajo, la distancia social es baja o el grado de imposición es alto. Llama la atención especialmente el caso de los nativos españoles, pues cuando la distancia social es baja, se decantan por este género discursivo en un 99% de los casos, frente al 89,7% y 87,4% de los grupos BNAT y BELE respectivamente. De nuevo, el poder relativo es la variable que predomina

al elegir este género discursivo en lugar de los correos electrónicos. Le sigue la distancia social (BELE 63%; BNAT 57,9%; ENAT 59,2%) y, por último, el grado de imposición (BELE 55,5%; BNAT 52,4%; ENAT 59,2%).

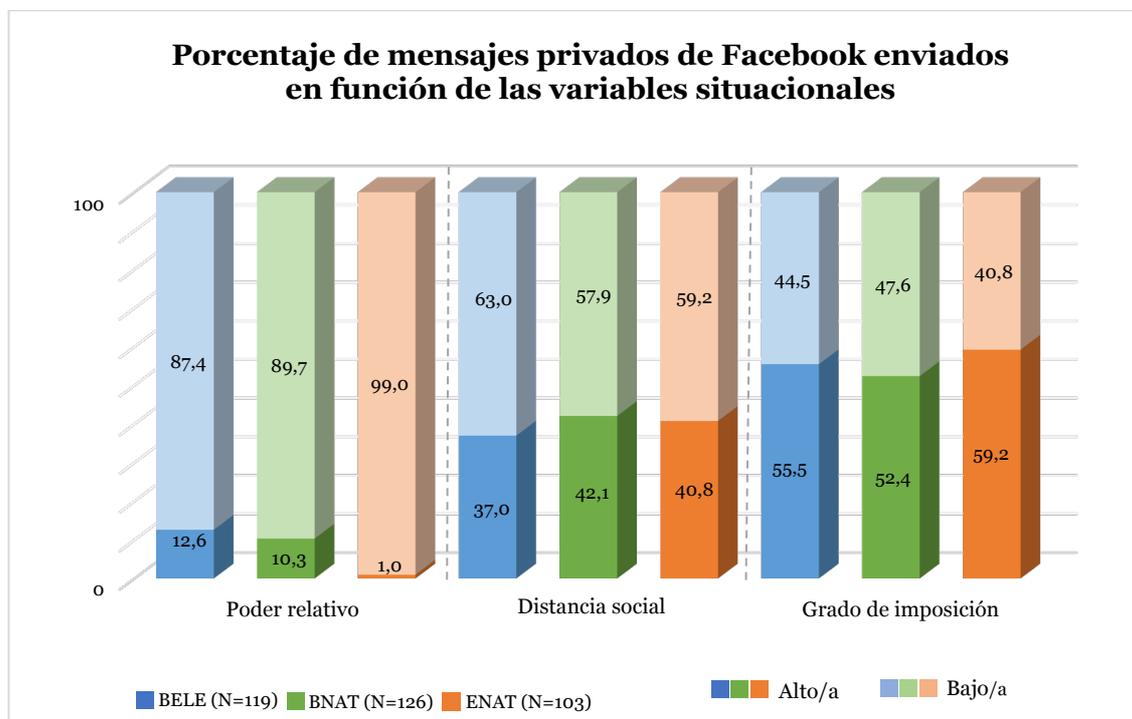


Figura 15. Elección de mensajes privados de Facebook en función de las variables situacionales.

4.6.1.3. Conclusiones

En general, hemos comprobado que los nativos brasileños prefieren los mensajes de Facebook y los españoles se decantan en mayor medida por los correos electrónicos. Al contrastar estos datos con los obtenidos en el cuestionario de hábitos sociales, comprobamos que la mitad de los estudiantes brasileños afirma comunicarse con los profesores a través de las redes sociales ocasionalmente o con frecuencia. En cambio, casi la totalidad de los españoles explica que considera la mensajería instantánea poco adecuada para ponerse en contacto con un profesor. Por lo tanto, y gracias a las gráficas anteriores, deducimos que el aumento de mensajes de Facebook del grupo de nativos brasileños, en detrimento de los correos electrónicos, se refiere a rechazos en los que el destinatario es un profesor. En el caso de los aprendices de ELE, si bien sus respuestas del cuestionario de hábitos sociales son más similares a las de los nativos brasileños, el análisis de corpus nos indica que su comportamiento es más parecido al de los españoles, pues envían más correos electrónicos que mensajes de Facebook. Curiosamente, también hemos comprobado que optan por enviar más mensajes de Facebook a profesores que ambos grupos de nativos. De ahí que la ligera predilección por los correos electrónicos

en el grupo de aprendices de ELE se explique en situaciones de alta distancia social en las que los nativos optarían por comunicarse a través de las redes sociales.

Tal y como reflejan las dos gráficas presentadas, el poder relativo es la variable que más influye a la hora de escoger el género discursivo adecuado para rechazar, seguido de la distancia social. En general, hemos comprobado que los informantes de nuestro estudio prefieren enviar correos cuando existe un alto poder relativo o una alta distancia social; en cambio, se decantan por los mensajes privados de Facebook si el poder relativo o la distancia social disminuyen. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el cuestionario de hábitos sociales en lo que respecta a las plataformas de comunicación con profesores y compañeros de clase o amigos. Asimismo, los informantes de nuestro estudio también han otorgado más importancia a la jerarquía en el cuestionario, por lo que los resultados obtenidos a través de ambas herramientas son coherentes en cuanto a la elección del género en rechazos del ámbito académico.

Por último, nos gustaría destacar que el rechazo es un acto de habla adyacente y, por tanto, siempre será la respuesta a un acto de habla previo. De ahí que el género discursivo dependa, en gran medida, del que haya empleado el interlocutor para realizar la petición, propuesta o invitación inicial. No obstante, al pedir a los informantes que eligiesen el género que consideraban más adecuado sin tener en cuenta el del acto de habla precedente, existe la posibilidad de que los resultados obtenidos puedan ser extrapolables a actos de habla no adyacentes realizados en el ámbito universitario como, por ejemplo, las peticiones.

4.6.2. Estrategias de cortesía

4.6.2.1. Elección de la estrategia de cortesía

A pesar de que en algunos trabajos denominen *estrategias* al conjunto de modificadores empleados al realizar un acto de habla, nosotras hemos empleado esta nomenclatura para referirnos al grado de (in)direccionalidad con el que se produce el acto de habla nuclear en el rechazo.

Los datos de la Tabla 35 nos indican que, en los tres grupos de informantes, la estrategia preferida es la directa. No obstante, quienes más la emplean son los aprendices de ELE brasileños (60,42%) y los nativos españoles (59,58%), seguidos en tercer lugar por los nativos brasileños (53,33%). También son frecuentes las estrategias indirectas no convencionales, sobre todo, entre los participantes del grupo BNAT (37,08%). Los aprendices de ELE recurren a ellas en 31,25% de ocasiones y los nativos españoles en un

28,33% de situaciones. La estrategia menos registrada en los tres corpus es la indirecta convencional (ENAT 12,08%; BNAT 9,58%; BELE 8,33%).

	Estrategia del rechazo	Total	%
BELE (N=240)	Directa	145	60,42
	Indirecta convencional	20	8,33
	Indirecta no convencional	75	31,25
BNAT (N=240)	Directa	128	53,33
	Indirecta convencional	23	9,58
	Indirecta no convencional	89	37,08
ENAT (N=240)	Directa	143	59,58
	Indirecta convencional	29	12,08
	Indirecta no convencional	68	28,33

Tabla 35. Elección de la estrategia del rechazo.

A continuación, la Tabla 36 detalla la estrategia empleada por cada grupo en cada una de las situaciones del DCT:

Situación	Variables situacionales	Grupo	AP1		AP2		AP3		Total
			Total	%	Total	%	Total	%	
S1. Prácticas	P+; D+; R+	BELE	24	80	4	13	2	7	30
		BNAT	24	80	3	10	3	10	30
		ENAT	24	80	3	10	3	10	30
S2. Conferencias	P+; D+; R-	BELE	27	90	0	0	3	10	30
		BNAT	26	87	1	3	3	10	30
		ENAT	26	86	2	7	2	7	30
S3. TFM	P+; D-; R+	BELE	6	20	3	10	21	70	30
		BNAT	5	17	0	0	25	83	30
		ENAT	11	37	1	3	18	60	30
S4. Congreso	P+; D-; R-	BELE	17	57	6	20	7	23	30
		BNAT	12	40	10	33	8	27	30
		ENAT	8	27	13	43	9	30	30
S5. Apuntes	P-; D+; R+	BELE	16	53	2	7	12	40	30
		BNAT	14	46	5	17	11	37	30
		ENAT	15	50	2	7	13	43	30
S6. Evento	P-; D+; R-	BELE	24	80	0	0	6	20	30
		BNAT	22	73	1	3	7	23	30
		ENAT	24	80	3	10	3	10	30
S7. Parejas	P-; D-; R+	BELE	5	17	4	13	21	70	30
		BNAT	4	13	0	0	26	87	30
		ENAT	10	33	3	10	17	57	30
S8. Bar	P-; D-; R-	BELE	26	87	1	3	3	10	30
		BNAT	21	70	3	10	6	20	30
		ENAT	25	83	2	7	3	10	30

Tabla 36. Elección de la estrategia de cortesía en cada situación.

Tal y como refleja la tabla anterior, los tres grupos siguen tendencias similares al escoger el tipo de estrategia para los distintos rechazos. No obstante, las mayores diferencias se observan en las situaciones S3. TFM, S4. Congreso y S7. Parejas. En las S3 y S7, los españoles emplean más estrategias directas que los nativos brasileños. En cambio, los dos grupos de brasileños deciden ser más directos en la S4 y, en este mismo contexto, los españoles optan en mayor medida por estrategias indirectas convencionales. En los próximos epígrafes proporcionamos algunos ejemplos de cada estrategia. De todos modos, explicamos con detenimiento cada uno de los recursos lingüísticos empleados en el acto nuclear del rechazo al describir los modificadores internos (véase Epígrafe 4.6.4.).

4.6.2.1.1. Estrategia de rechazo directa

En primer lugar, debemos recordar que hemos considerado estrategias directas de rechazos aquellas que expresan de forma explícita la no aceptación de la invitación, propuesta o petición. En la Tabla 37 presentamos ejemplos extraídos de los tres grupos de informantes:

Grupo	Ejemplos
BELE	<i>Infelizmente <u>no conseguirei</u> fazer 10 horas de estágio [...] <u>pero</u> <u>infelizmente</u> <u>no vou a poder ir</u> Entonces, <u>yo no podré enviarle</u> las anotaciones que me pidió [...] <u>pero</u> para mí no es posible Pero en este día, <u>no será posible</u> comparecer... ... <u>pero</u> <u>tengo que negar</u> [...] <u>pero</u> para mí, lo siento, <u>no sería posible</u> cambiar la fecha <u>Mi respuesta es no</u></i>
BNAT	<i>[...] <u>mas</u> <u>infelizmente</u> <u>não poderei aceitar-lá</u> <u>Não posso lhe enviar</u> a versão final do meu tcc <u>Infelizmente, não será possível</u> essa mudança de data da sua aula <u>Ow não vou mais</u> <u>Não vai dar pra eu ir hoje</u> [...] <u>mas</u> <u>preciso rejeitar</u> a sua proposta <u>Vou ter que cancelar</u> nosso rolê <u>Num dá</u></i>
ENAT	<i>Muy a mi pesar <u>voy a tener que rechazar</u> su propuesta <u>Me es imposible</u> asistir a la conferencia que se va a realizar <u>No va a poder ser</u> lo que me está comentando [...] <u>pero</u> <u>no voy a poder</u> asistir <u>No podré asistir</u> a la conferencia el próximo lunes Quería comentarte que <u>no podré acudir</u> a las conferencias <u>Ufff imposible</u> esta vez... <u>Pfff que va tía</u></i>

Tabla 37. Ejemplos de estrategias directas.

Como muestran los ejemplos de la Tabla 37, al rechazar de forma directa, los estudiantes de los tres grupos que participaron en nuestra investigación utilizan con frecuencia la partícula negativa “no” y la perífrasis modal “poder + Infinitivo”, conjugada en Futuro simple o acompañada de la perífrasis “ir (a) + Infinitivo”. No obstante, también hemos identificado la presencia del verbo “conseguir” en el corpus de informantes brasileños (BELE y BNAT) o algunas expresiones coloquiales como “*num da*” en portugués o “que va” [sic] en español.

4.6.2.1.2. Estrategia de rechazo indirecta convencional

Las estrategias indirectas convencionales son aquellas que expresan de forma explícita la no aceptación, pero introducen algún elemento lingüístico para que el rechazo no parezca definitivo, sino reversible. De esta forma, se espera que el interlocutor interprete el mensaje como una negación y, al mismo tiempo, el emisor mitiga su rechazo. En la Tabla 38 presentamos ejemplos de estas estrategias extraídos del corpus:

Grupo	Ejemplos
BELE	<p><i>Entonces <u>no puedo decir con seguridad</u> que puedo hacerlo contigo [...] pero <u>no estoy de acuerdo</u></i></p> <p><i>Creo que <u>no voy a poder</u> terminar a tiempo</i></p> <p><i>No sé si <u>consigo</u> enviarte hasta el fin de la semana</i></p> <p><i>Pero <u>para mí sería difícil</u> hacerla en otro día</i></p> <p><i>Creo que <u>no podré</u> aceptarla</i></p> <p><i>Creo que <u>no puedo</u></i></p> <p><i>Creo que <u>no podremos</u> hacer este trabajo juntos</i></p>
BNAT	<p><i>Aí <u>fica meio impossível msm</u> mudar o dia da aula [...] mas <u>não acho que seja viável</u> mudar a data da aula [...] mas eu <u>não queria</u> passar minhas anotações [...] mas <u>para mim, fica muito complicado</u>, infelizmente</i></p> <p><i><u>Não concordo</u> com a mudança</i></p> <p><i><u>Não tô muito na vibe</u> de balada</i></p> <p><i>No entanto, <u>creio que terei de recusar</u> a proposta do estágio de 10</i></p> <p><i><u>Parece que a maioria não vai pode</u>, inclusive eu rs..</i></p>
ENAT	<p><i><u>No me parece correcto</u> a mi que cambies la clase</i></p> <p><i><u>Me temo que no voy a poder</u> realizar las prácticas</i></p> <p><i><u>Te dejaría</u> mis apuntes [pero...]</i></p> <p><i><u>Yo creo que es mejor que</u> no lo hagamos juntos</i></p> <p><i><u>No creo que sea</u> la mejor idea</i></p> <p><i><u>Preferiríamos</u> tener clase el día 8</i></p> <p><i><u>Me va un poco mal</u></i></p> <p><i><u>No nos viene muy bien</u> cambiar la clase del jueves</i></p>

Tabla 38. Ejemplos de estrategias indirectas convencionales.

A partir de los ejemplos de la Tabla 38, se observa que los rechazos incluyen construcciones verbales que expresan opinión o preferencia como “creo que...”; “no sé si...”; “me temo que...”. Otro recurso empleado en los rechazos indirectos no convencionales, aunque menos frecuente, es el desplazamiento verbal mediante el uso del Condicional (p. e. *te dejaría mis apuntes*) o el Pretérito Imperfecto (p. e. *não queria passar minhas anotações*).

4.6.2.1.3. Estrategia de rechazo indirecta no convencional

Las estrategias indirectas no convencionales son aquellas que expresan el rechazo de forma implícita, es decir, a través de otro acto de habla. A continuación, en la Tabla 39 presentamos ejemplos extraídos de los tres grupos de informantes e indicamos los actos de habla que reemplazan al rechazo:

Grupo	Acto empleado	Ejemplos
BELE	Justificación	[...] <i>pero ya tengo un compañero</i>
	Justificación	<i>No me gusta compartir mis anotaciones</i>
	Justificación	<i>Estoy terminando de escribir</i>
	Justificación	<i>Tu sabes que no somos compatibles para trabajar juntas!</i>
	Propuesta compensatoria	<i>Creo que hasta el próximo martes yo consiga te enviar mi trabajo para su corrección</i>
	Deseo de aceptar la propuesta	<i>Yo quería mucho salir hoy</i>
BNAT	Justificación	<i>Eu realmente não costumo emprestar meus resumos</i>
	Justificación	<i>Eu já estou fazendo dupla com a Júlia</i>
	Justificación	[...] <i>mas infelizmente tenho um compromisso marcado para a data</i>
	Justificación	<i>Eu ainda não terminei o TCC</i>
	Justificación	[...] <i>mas infelizmente já tenho um compromisso</i>
	Petición de propuesta alternativa	<i>Gostaria de saber se podemos diminuir as 10 horas semanais para 7</i>
ENAT	Justificación	[...], <i>pero para este trabajo me he puesto con Marina</i>
	Justificación	<i>no me parecería justo pasarte todos los apuntes con el trabajo que me ha costado hacerlos</i>
	Lamento	<i>Me da mucha rabia no poder asistir</i>
	Petición de propuesta alternativa	[...], <i>pero dame un día más por favor</i>
	Petición de propuesta alternativa	<i>Te importa ponerte con Fernando y yo con Yone?</i>
	Propuesta compensatoria	<i>Mañana sin falta subo el trabajo final en el campus virtual</i>

Tabla 39. Ejemplos de estrategias indirectas no convencionales.

Tal y como refleja la Tabla 39, los actos de habla predominantes al rechazar de forma indirecta no convencional son, con mucha diferencia, las justificaciones o excusas, pues se han empleado un total de 217 ocasiones (70 BELE; 83 BNAT; 58 ENAT). Asimismo, hemos identificado catorce peticiones de propuestas alternativas (7 BNAT y 7 ENAT), tres propuestas compensatorias (2 ENAT y 1 BELE), dos deseos de aceptar (2 BELE) y un lamento (1 ENAT). Por último, cabe destacar que el grupo de nativos españoles, a pesar de ser el que menos recurre a esta estrategia, es el que emplea una mayor variedad de actos de habla al rechazar de forma indirecta.

4.6.2.2. Influencia de las variables situacionales

A continuación, describimos la influencia de las variables situacionales de nuestra investigación (poder relativo, distancia social y grado de imposición) en la elección de la estrategia de rechazo. Todo ello, comparando los tres grupos de informantes y analizando cada estrategia de forma independiente.

4.6.2.2.1. Estrategia de rechazo directa

La Figura 16 muestra que, en los tres grupos, las estrategias directas son más frecuentes cuando la distancia social es alta, especialmente en el grupo de nativos brasileños (BELE 62,8%; BNAT 66,9%; ENAT 62,2%).

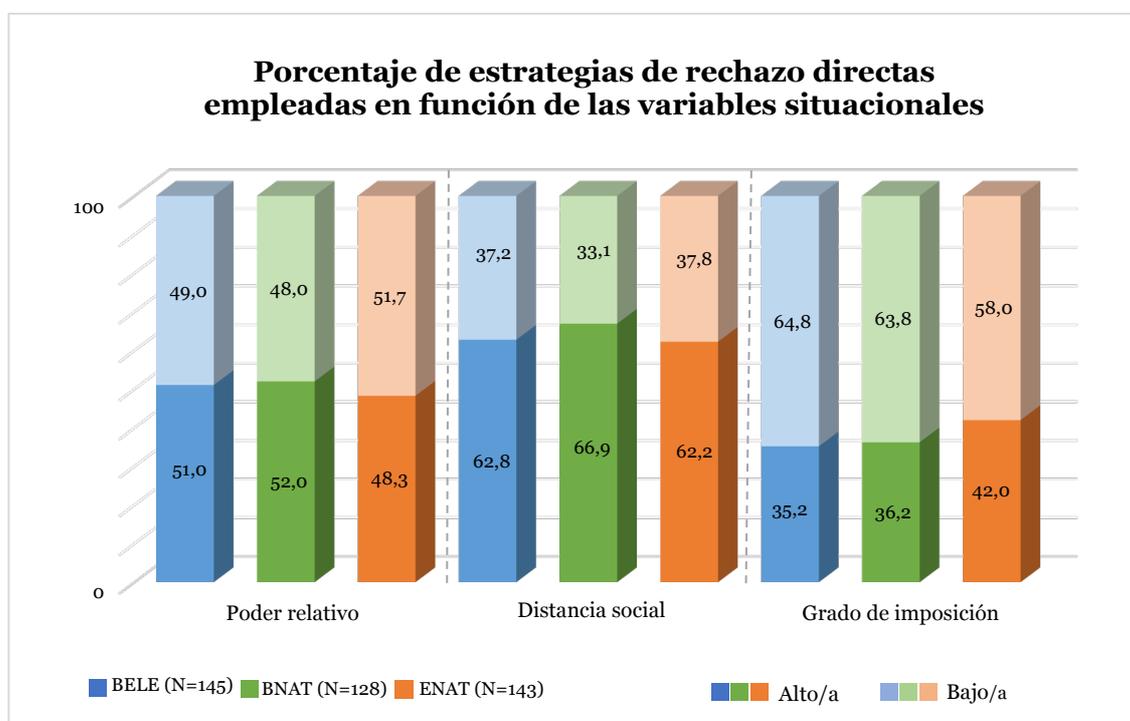


Figura 16. Estrategias directas empleadas en función de las variables situacionales.

Asimismo, son habituales las estrategias directas cuando los rechazos se caracterizan por un bajo grado de imposición, sobre todo, entre los dos grupos de participantes brasileños (BELE 64,8%; BNAT 63,8%; ENAT 58%). Según nuestros datos, el poder relativo no parece determinar el empleo de esta estrategia pues los porcentajes de diferencia son muy bajos: los brasileños utilizan ligeramente más la estrategia directa cuando el poder relativo es alto (BELE 51%; BNAT 52%), al contrario que los nativos españoles (ENAT 48,3%). En resumen, las estrategias directas en rechazos predominan si no existe confianza con el interlocutor o si los estudiantes deben rechazar algo aparentemente sencillo.

4.6.2.2.2. Estrategia de rechazos indirecta convencional

En lo que respecta al empleo de estrategias indirectas convencionales, los tres grupos de nuestro estudio coinciden en utilizarlas más si existe un alto poder relativo (BELE 65%; BNAT 60,9%; ENAT 64,3%) o una baja distancia social (BELE 70%; BNAT 56,5%; ENAT 64,3%). No obstante, los porcentajes de los aprendices de ELE son más acentuados, especialmente en el caso de la distancia social.

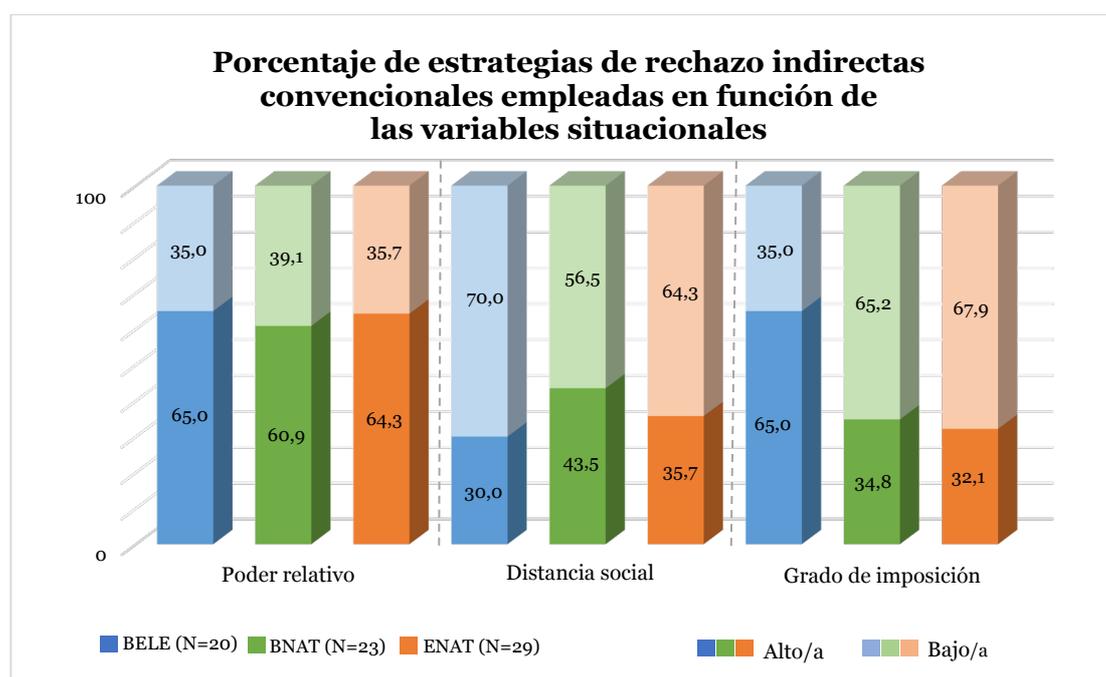


Figura 17. Estrategias indirectas convencionales empleadas en función de las variables situacionales.

Al observar el empleo de estas estrategias en situaciones con distinto grado de imposición, se observa una diferencia entre los aprendices brasileños y los dos grupos de hablantes nativos. Los primeros recurren más a las estrategias indirectas convencionales si el grado de imposición es alto; en cambio, los nativos prefieren usarlas cuando existe un bajo grado de imposición.

En resumen, estos datos nos muestran que los informantes de nuestra investigación prefieren emplear este tipo de estrategias cuando se dirigen a un profesor o tienen confianza con el destinatario. Los nativos también se valen de ellas en rechazos sencillos (con bajo grado de imposición), mientras que los aprendices se sirven de este mecanismo en rechazos más complicados de realizar (con alto grado de imposición).

4.6.2.2.3. Estrategia de rechazos indirecta no convencional

La Figura 18 refleja un comportamiento similar entre los tres grupos de informantes. En general, la estrategia indirecta no convencional predomina en rechazos con un alto grado de imposición (BELE 75,7%; BNAT 73%; ENAT 75%), una baja distancia social (BELE 68,9%; BNAT 73%; ENAT 69,1%) o, en menor medida, un bajo poder relativo (BELE 56,8%; BNAT 56,2%; ENAT 52,9%).

En definitiva, parece que la variable situacional que más determina el empleo de este tipo de estrategias en rechazos es el grado de imposición y, en segundo lugar, la distancia social. En otras palabras, un rechazo complicado de realizar y la confianza con el interlocutor facilitan decir “no” de forma indirecta, generalmente, mediante una excusa o justificación.

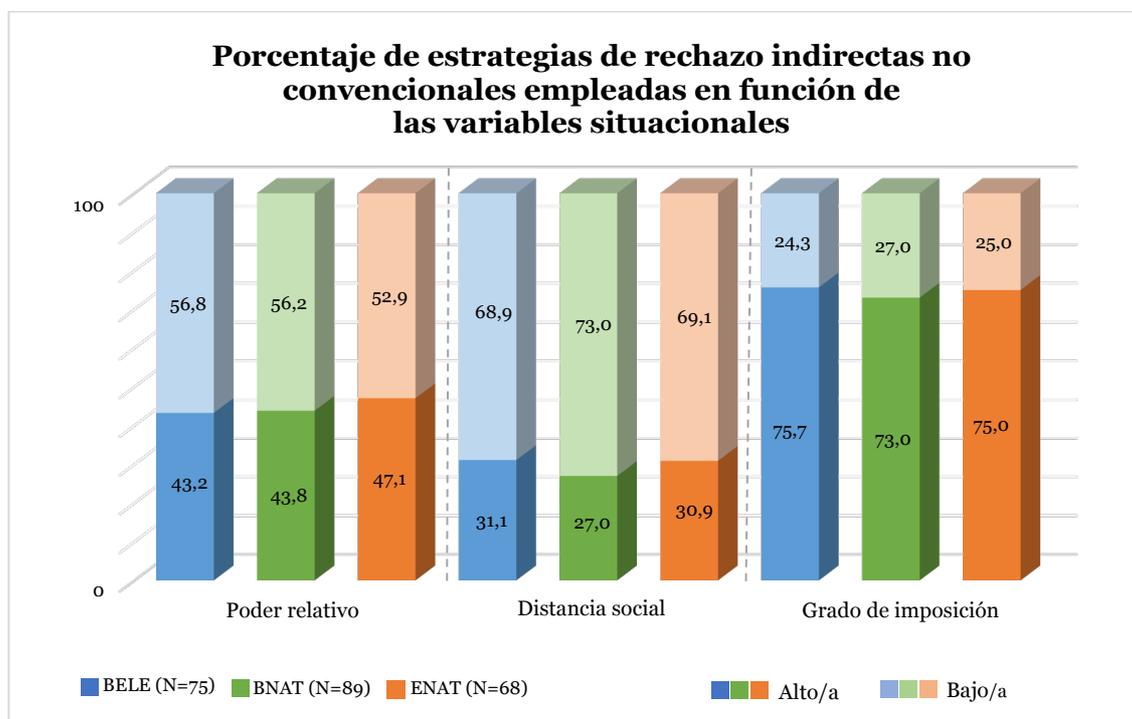


Figura 18. Estrategias indirectas no convencionales empleadas en función de las variables situacionales.

4.6.2.3. Conclusiones

Las estrategias más empleadas por los tres grupos de informantes de nuestro estudio han sido las directas. Llama la atención que quienes más recurren a los rechazos directos son los aprendices de ELE brasileños (60,42%) y quienes menos lo hacen son los nativos brasileños (53,33%). Este resultado coincide con el estudio realizado por Félix-Brasdefer (2013) en el que comparaba las estrategias de rechazos de estudiantes de ELE procedentes de EE. UU. con las producciones de hablantes nativos de México. Tras el análisis, el autor afirma que ambos grupos de aprendices recurrían a las estrategias directas con mayor frecuencia que los hablantes nativos y lo relaciona con una posible transferencia negativa. En nuestro caso, dicha diferencia no se puede atribuir a la transferencia pragmática de la L1 a la L2, pues hemos comprobado que los nativos brasileños emplean las estrategias directas en menor medida. Por lo tanto, podemos explicar dicho comportamiento como una estrategia para evitar ser malinterpretado al rechazar o como una carencia de mecanismos pragmáticos para formular rechazos de forma indirecta. De hecho, los resultados del cuestionario de hábitos sociales reflejan que, de los 30 informantes del grupo BELE, 5 sienten que no consiguen expresarse de forma directa e indirecta sin evitar malentendidos y 12 que lo consiguen solo parcialmente.

A pesar de que algunos estudios (Mendes, 1996; Ferreira, 2014) destaquen la preferencia de los hablantes brasileños por los rechazos indirectos y la ausencia del adverbio de negación “*não*”, en nuestro corpus el grupo BNAT opta por la estrategia directa en un 53,33% de los casos. Asimismo, en los tres grupos es frecuente el uso de la partícula negativa “no” o “*não*” en portugués y la perífrasis modal “poder + Infinitivo”. Los datos analizados por Mendes (1996) formaban parte de un corpus de conversaciones en el ámbito académico, por lo que una posible explicación para la divergencia de resultados puede radicar en los géneros discursivos analizados. Rechazar en una conversación cara a cara podría suponer una mayor amenaza que la comunicación escrita y, por lo tanto, explicaría que se recurriese con mayor frecuencia a estrategias indirectas y a la omisión del adverbio de negación.

Entre las estrategias indirectas, la más empleada por los tres grupos para rechazar ha sido la indirecta no convencional a través de excusas y justificaciones. Quienes más recurren a ella son los nativos brasileños (37,08%), seguidos de los aprendices de ELE (31,25%) y, por último, los nativos españoles (28,33%). Estos últimos, en cambio, son quienes más se valen de la estrategia indirecta convencional, aunque sea la estrategia menos empleada por todos los grupos (12,08%). Los datos de los informantes españoles

contrastan con el estudio realizado por Siebold y Busch (2015), pues destacan la preferencia de los españoles por las estrategias indirectas en un 83% de los casos. No obstante, debemos tener en cuenta que utilizaron juegos de rol como herramienta de recogida de datos. Como mencionábamos en el caso de los nativos brasileños, es posible que la oralidad aumente la percepción de amenaza al rechazar y, por tanto, la elección de estrategias más indirectas.

Las gráficas que presentan el empleo de las diversas estrategias en función de las variables situacionales nos indican que las estrategias directas son más habituales en rechazos con bajo grado de imposición o alta distancia social. Sin embargo, las indirectas no convencionales predominan cuando el rechazo se caracteriza por un alto grado de imposición o una baja distancia social. Al comparar estos resultados con los obtenidos por Félix-Brasdefer (2008), observamos que los tres grupos de informantes de nuestro estudio se alejan del comportamiento de los mexicanos y dominicanos. Los primeros prefieren expresar el rechazo de forma directa cuando existe una baja distancia social y los segundos muestran preferencia por los rechazos directos en situaciones de alta o baja distancia social. En cambio, nuestros resultados avanzan en la línea de los alcanzados por Níkleva y Rodríguez (2018) al estudiar los mecanismos de atenuación empleados por 52 estudiantes de ELE estadounidenses. Los autores afirman que, al contrario de lo esperado, los informantes emplearon más estrategias de cortesía en situaciones de menor distancia social. Quizá esto se deba a que, al igual que nosotras, emplearon un cuestionario para recopilar los datos y analizaron un corpus de textos escritos, no orales como en el caso de Félix-Brasdefer (2008).

4.6.3. Perspectivas en rechazos

4.6.3.1. Empleo de perspectivas

Al no haber encontrado investigaciones sobre las perspectivas empleadas al rechazar, partimos de las categorías establecidas por Blum-Kulka, House y Kasper (1989) para el estudio de las peticiones. No obstante, incorporamos una quinta categoría, pues en algunos rechazos identificamos la perspectiva orientada a una tercera persona. La siguiente tabla recoge los datos totales registrados en nuestro corpus. Conviene recordar que analizamos un total de 720 textos: 240 procedentes de aprendices de ELE brasileños, 240 de nativos brasileños y 240 de nativos españoles.

	Tipos de perspectivas	Total	%
BELE (N=240)	Emisor (singular o plural)	221	92,08
	Impersonal	12	5
	Tercera persona	4	1,67
	Emisor y receptor	2	0,83
	Receptor	1	0,42
BNAT (N=240)	Emisor (singular o plural)	213	88,75
	Impersonal	18	7,5
	Tercera persona	7	2,92
	Receptor	2	0,83
	Emisor y receptor	0	0
ENAT (N=240)	Emisor (singular o plural)	220	91,66
	Impersonal	9	3,75
	Receptor	5	2,08
	Tercera persona	4	1,67
	Emisor y receptor	2	0,83

Tabla 40. Elección de la perspectiva del rechazo.

Tal y como se aprecia en la Tabla 40, la perspectiva que predomina en más del 88% de los rechazos de nuestro corpus es la del emisor. En el caso de los aprendices brasileños llega incluso al 92%. La perspectiva impersonal es la segunda más empleada, llegando al 7,5% en el corpus de los nativos brasileños, el 5% en el caso de los aprendices de ELE y el 3,75% de los españoles. Le sigue la perspectiva de la tercera persona con una frecuencia del 2,92% entre los rechazos de los nativos brasileños, un 1,67% de los españoles y un 1,67% de los aprendices de ELE. Las perspectivas menos empleadas son la del receptor (BELE 0,42%; BNAT 0,83%; ENAT 2,08%) y la que hace referencia de forma conjunta al emisor y receptor (BELE y ENAT 0,83%).

4.6.3.1.1. Perspectiva del emisor

En la inmensa mayoría de casos, la perspectiva del emisor alude a la primera persona del singular (*yo* o *eu*, en portugués). No obstante, se han identificado ocho registros del plural, en los que el emisor hace referencia a un colectivo en el que se incluye y que suele coincidir con los estudiantes de la clase. En la Tabla 41 presentamos ejemplos extraídos del corpus para los tres grupos de informantes:

Grupo	Ejemplos
BELE	<i>Infelizmente no voy poder estar presente</i> <i>No voy poder hacer contigo lo trabajo de la prof. Mercedes</i> <i>Creo que no podré realizar</i> <i>No podríamos comparecer en otra fecha</i> <i>No puedo prestarle mis anotaciones!</i> <i>Yo tengo que recusar la propuesta de cambiar el día de la clase</i> <i>Le mando ese correo porque yo no podré participar</i> <i>Estoy utilizando el material todos los días para estudiar</i>
BNAT	<i>Não posso lhe enviar a versão final do meu tcc</i> <i>Infelizmente não poderei aceitar a proposta do estágio</i> <i>Eu ja vou fazer com a Bia...</i> <i>Não conseguirei entregar até dia 10</i> <i>Já tô com dupla pra esse trabalho..</i> <i>Acho melhor a gente fazer esse trabalho com outras pessoas</i> <i>Mas não vou conseguir aparecer lá...</i>
ENAT	<i>Justo hoy no puedo</i> <i>No puedo aceptar su propuesta</i> <i>Prefiero hacer el trabajo con otra persona</i> <i>Al final no voy a poder quedar</i> <i>Todavía no he podido acabar el trabajo</i> <i>Lamentablemente no podré asistir</i> <i>Me parecería un poco injusto que te los diera</i> <i>Se me va a hacer imposible quedar ahora</i> <i>Me va a ser imposible hacer las prácticas</i> <i>Me va un poco mal</i>

Tabla 41. Ejemplos de perspectivas del emisor.

Como adelantábamos al principio, la perspectiva del emisor ha sido, con mucha diferencia, la más empleada por los tres grupos de estudiantes. Lo más frecuente es marcar la perspectiva en la conjugación del verbo, sin necesidad de especificar el pronombre personal de primera persona, pero en algunos rechazos aparece de forma explícita. Esto ocurre, especialmente, en el corpus de informantes BNAT y BELE, en los que hemos identificado la palabra “*eu*” o “*yo*” en 51 y 25 ocasiones respectivamente. Los informantes españoles únicamente hacen explícita la presencia del “*yo*” en cuatro ocasiones a lo largo del corpus. No obstante, en los datos analizados de este grupo de nativos nos llama la atención la frecuencia de construcciones como “*me va a ser imposible*” o “*se me va a hacer imposible*”, algo que no hemos registrado en el corpus de informantes brasileños. A pesar de haber contemplado la posibilidad de considerarlas impersonales en un primer momento, concluimos que el sujeto semántico se refiere al emisor y, por tanto, decimos incluirlas en esta categoría.

4.6.3.1.2. Perspectiva impersonal

Entendemos la perspectiva impersonal como aquella que se emplea para evitar aludir directamente al emisor o al receptor del rechazo. De esta forma, el emisor consigue distanciarse y, en muchos casos, mitigarlo al relacionar el motivo con un factor externo. En la Tabla 42 presentamos ejemplos de esta perspectiva extraídos del corpus.

Grupo	Ejemplos
BELE	<p><i>Sin embargo, lo que me propuso <u>no es viable</u>.</i> <i>[...], pero <u>mis anotaciones</u> no estan conmigo</i> <i>[...], pero <u>es imposible</u></i> <i>Lamentablemente, <u>no es posible</u> que cambiemos la fecha</i> <i>Pero en este día, <u>no será posible</u> comparecer...</i> <i><u>Mi respuesta es no</u></i> <i><u>Es mejor</u> que tengamos parejas distintas</i></p>
BNAT	<p><i>Infelizmente, <u>não será possível</u> essa mudança de data</i> <i>Ou, <u>não vai dar</u> pra eu ir hoje</i> <i>Aí <u>fica meio impossível</u> msm mudar o dia</i> <i>Desta vez <u>não vai ter como</u> msm</i> <i><u>Não vai ser possível</u> mudar a data da nossa aula</i> <i><u>Não vai rolar</u> colar não</i> <i>Sobre a alteração da aula <u>seria um pouco complicado</u></i></p>
ENAT	<p><i><u>No va a poder ser</u> lo que me está comentando</i> <i><u>Es imposible</u> que te lo pueda enviar ahora</i> <i>Hoy <u>imposible</u> ir a tomar algo enserio</i> <i>Ufff <u>imposible</u> esta vez...</i> <i>Pfff <u>que va</u> tía</i></p>

Tabla 42. Ejemplos de perspectivas impersonales.

Al observar los ejemplos de la Tabla 42, comprobamos que la forma más habitual es conjugar el verbo “ser” en tercera persona del singular del Presente, Futuro simple o Condicional y añadir un adjetivo que exprese posibilidad como “posible”, “imposible” o “viable” (p. e. *Es imposible que te lo pueda enviar ahora; não será possível essa mudança de data*). Asimismo, es frecuente que esta construcción esté precedida por la perífrasis “ir (a) + Infinitivo” (p. e. *Não vai ser possível*). En algunos casos, incluso, se ha detectado la presencia del adjetivo “imposible”, sin estar acompañado de un verbo, con la misma finalidad (p. e. *Ufff imposible esta vez...*). Entre los nativos brasileños, también hemos identificado el empleo de “ficar”, en lugar de “ser”, conjugado en tercera persona para expresar impersonalidad (p. e. *Aí fica meio impossível msm*). Por último, cabe destacar el empleo de expresiones informales que facilitan la impersonalidad como “qué va” en español o “nã vai rolar” y “nã vai dar” en portugués.

4.6.3.1.3. Perspectiva de tercera persona

Como adelantábamos al principio de este apartado, al analizar este aspecto de los rechazos, hemos identificado el empleo de la perspectiva orientada hacia una tercera persona como mecanismo de mitigación del rechazo. En unas ocasiones, el emisor se sirve de este recurso para actuar como representante de un colectivo y, por tanto, eximirse de su responsabilidad frente al rechazo (p. e. *La clase no está muy de acuerdo; O pessoal não gostou muito da mudança*). En estos casos, podemos afirmar que se recurre a la perspectiva de tercera persona, en lugar del emisor, en un intento de atenuar el rechazo. En otras ocasiones, sin embargo, se valen de esta perspectiva en rechazos indirectos no convencionales, realizados a través de justificaciones o excusas que incluyen a una tercera persona y la responsabilizan del rechazo (p. e. *Giovanna habló conmigo antes y acepté; a Cinthya já me chamou pra fazer o trabalho da Aline; justamente ya me lo ha pedido María...*).

Grupo	Ejemplos
BELE	<i>La clase no está muy de acuerdo con este cambio</i> <i>Giovanna habló conmigo antes y acepté.</i> <i>Todos están de acuerdo con el cambio de la fecha de la próxima</i> <i>Ana me invitó en el mismo rato que la maestra hablo del trabajo</i>
BNAT	<i>A Amanda já me pediu para fazer o trabalho</i> <i>A Cinthya já me chamou pra fazer o trabalho da Aline</i> <i>Aí ele me deixou fazer sozinha</i> <i>Parece que a maioria não vai pode, inclusive eu rs..</i> <i>A Jessica já tinha pedido pra eu fazer dupla com ela !</i> <i>O pessoal não gostou muito da mudança do dia da aula.</i> <i>Meu computador quebrou e meu projeto está todo lá dentro</i>
ENAT	<i>Cuando nos dio las notas del anterior trabajo, me sugirió que no nos volviésemos a poner juntos</i> <i>Me lo dijo Laura el otro día en clase y ya me he puesto con ella</i> <i>Me lo había dicho antes Marta y le dije que sí.</i> <i>Justamente ya me lo ha pedido María...</i>

Tabla 43. Ejemplos de perspectivas de tercera persona.

4.6.3.1.4. Perspectiva del receptor

La perspectiva del receptor ha sido una de las menos empleadas por los informantes de nuestra investigación. No obstante, queremos destacar que, en todos los casos, se corresponden con rechazos indirectos no convencionales, realizados mediante la petición de una propuesta alternativa. El caso de los aprendices de ELE es una excepción, pues el rechazo se realiza por medio de una justificación.

Grupo	Ejemplos
BELE	<i>Tu sabes que no somos compatibles para trabajar juntas!</i>
BNAT	<i>Você pode esperar mais uns dias?? Será que você poderia me dar um pouco mais de tempo, por favor?</i>
ENAT	<i>No te importaría que me pusiese con Sara? Dame un día más por favor ¿Te importa ponerte con Fernando y yo con Yone? Entiende que no quiero dejar mis apuntes a nadie ¿Me podrías dar un día más para poder enviártelo?</i>

Tabla 44. Ejemplos de perspectivas del receptor.

4.6.3.1.5. Perspectiva del emisor y receptor

La perspectiva del emisor y receptor también se caracteriza por una escasa frecuencia de aparición. De hecho, no se ha registrado en el corpus de nativos brasileños. Dada la escasez de muestras, resulta complicado extraer conclusiones, pero consideramos que esta perspectiva podría funcionar como un mecanismo de cortesía valorizadora, pues estrecha el vínculo con el interlocutor y favorece la empatía entre ambos.

Grupo	Ejemplos
BELE	<i>[...] pero no vamos poder cambiar [...] pero no podemos quedar en el viernes</i>
ENAT	<i>Sintiéndolo mucho, no podemos cambiar una de las clases A lo mejor nos saldría mejor hacerlo con otra persona</i>

Tabla 45. Ejemplos de perspectivas del emisor y receptor.

4.6.3.2. Influencia de variables situacionales

En los próximos epígrafes, describimos la influencia de las variables situacionales de nuestra investigación (poder relativo, distancia social y grado de imposición) en el empleo de las dos perspectivas más frecuentes en el corpus: la del emisor y la impersonal. Todo ello, comparando los tres grupos de informantes y analizando cada estrategia por separado. Debemos tener en cuenta en todo momento que la perspectiva del emisor se ha empleado en más del 85% de los rechazos, mientras que la perspectiva impersonal apenas se ha registrado en un 10%.

4.6.3.2.1. Perspectiva del emisor

Como se observa en la Figura 19, la influencia de las variables situacionales es mínima en el empleo de la perspectiva del emisor. De hecho, la diferencia de porcentaje entre los valores de las variables en ningún caso supera el 54,5%. La distancia social parece ser la variable que más influye, aunque de forma muy sutil, en el empleo de esta perspectiva, pues los tres grupos coinciden en aumentar la frecuencia si deben rechazar algo en situaciones de alta distancia social (BELE 51,1%; BNAT 54,5%; ENAT 52,7%).

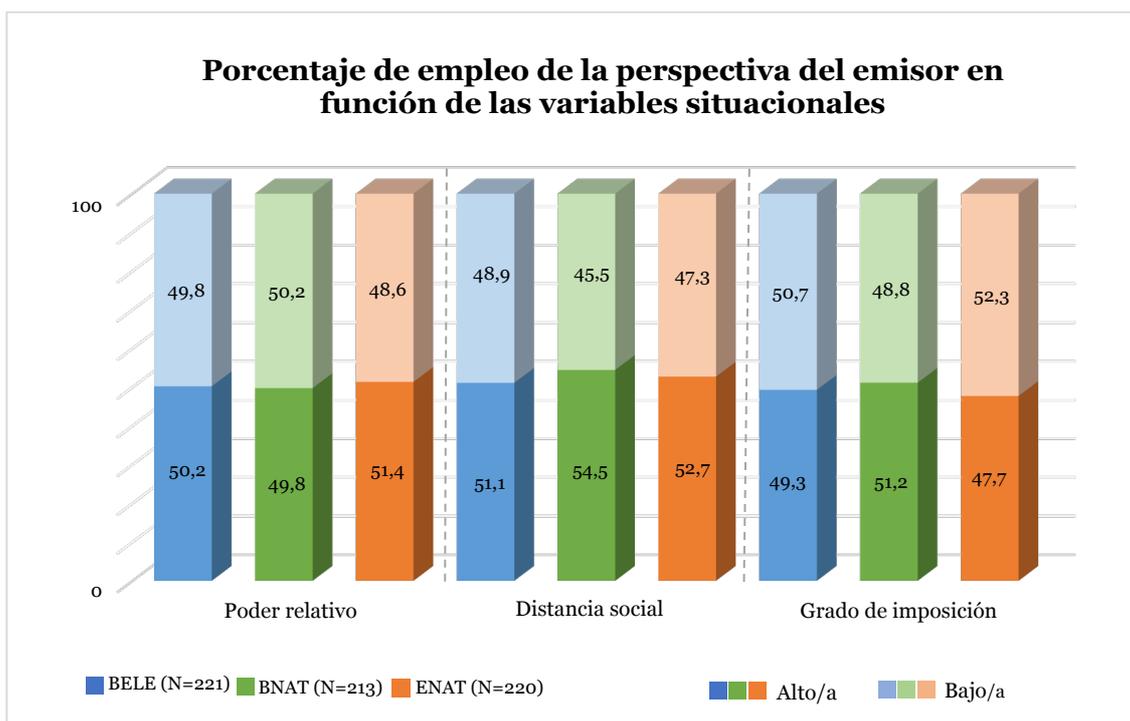


Figura 19. Porcentaje de perspectivas del emisor empleadas en función de las variables situacionales.

4.6.3.2.2. Perspectiva impersonal

La perspectiva impersonal, a pesar de ser muy poco frecuente, sí parece estar parcialmente condicionada por las variables situacionales de nuestro estudio, tal y como muestra la Figura 20. Los resultados más llamativos se corresponden con el grupo de informantes nativos brasileños cuando existe una baja distancia social (77,8%) o un bajo grado de imposición (77,8%). Además, casualmente, son ellos quienes más recurren a esta perspectiva. Al contrario que el grupo BNAT, los aprendices de ELE se sirven más de la impersonalidad cuando existe una alta distancia social (58,3%) o un alto grado de imposición (66,7%).

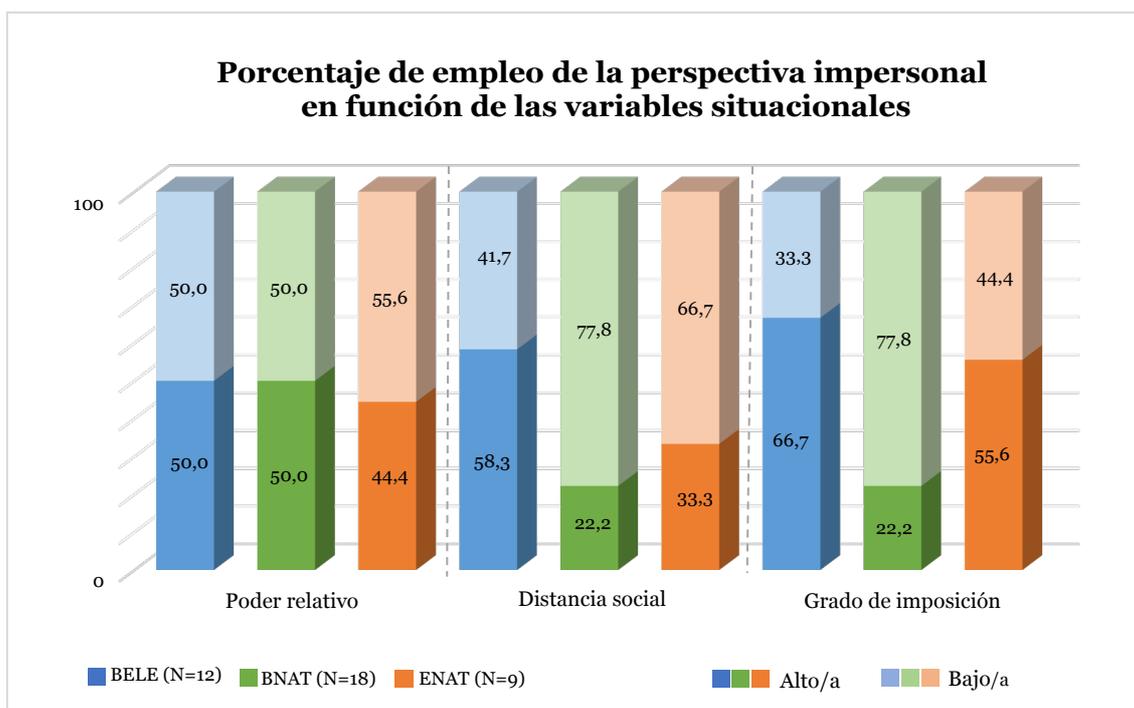


Figura 20. Porcentaje de perspectivas impersonales empleadas en función de las variables situacionales.

4.6.3.3. Conclusiones

A lo largo de todo el corpus, la perspectiva predilecta al rechazar ha sido la del emisor, pero no presenta variaciones llamativas en función de las distintas variables situacionales analizadas. En la mayoría de los casos, identificamos la perspectiva gracias a la conjugación verbal. Sin embargo, destaca la marca explícita del pronombre personal (“yo” o “eu”) entre los grupos de informantes brasileños, pero no así entre los españoles. En principio, ambas lenguas se definen como *pro-drop*, pues en la mayoría de los casos no es obligatorio especificar el pronombre de un sujeto de forma explícita. No obstante, algunos investigadores (Barbosa, Duarte y Kato, 2003, 2005; Duarte, 1993, 1995; Kato, 2009) nos advierten de que el portugués brasileño se encuentra en un proceso de cambio hacia una lengua no *pro-drop*, pues es habitual no prescindir del pronombre en situaciones en las que sería posible valerse del pronombre nulo. En nuestro corpus, al establecer una comparación entre el portugués brasileño y el español peninsular, hemos confirmado dicha tendencia, así como la transferencia de este fenómeno lingüístico de la L1 a la L2 en el corpus de los aprendices brasileños de ELE. Esta transferencia también fue identificada por González (1998) al analizar las producciones de estudiantes brasileños de español y constatar el abuso del sujeto pronominal pleno. Dicha autora explica que el portugués de Brasil es “una lengua de sujeto pronominal predominantemente pleno” (1998: 247), mientras que el español privilegia los sujetos pronominales nulos.

La segunda perspectiva más empleada ha sido la impersonal mediante el verbo “ser”, conjugado en tercera persona, y algún adjetivo que exprese posibilidad. Los nativos brasileños son quienes más emplean esta perspectiva y los porcentajes más llamativos corresponden en este grupo a una baja distancia social y un bajo grado de imposición. Por lo tanto, parece que está ligeramente asociada a la familiaridad y confianza con el interlocutor. No obstante, consideramos poco relevantes las diferencias entre los valores que adquieren las variables, pues en ningún corpus esta perspectiva supera las 18 ocurrencias.

Sin duda, una curiosidad identificada en el análisis ha sido la perspectiva de tercera persona, empleada para librarse de la responsabilidad del rechazo. Si bien no es muy empleada, consideramos que puede ser interesante en futuras investigaciones de rechazos. Para terminar, nos gustaría hacer hincapié en la escasa presencia que han tenido en nuestro corpus la perspectiva del receptor y la del emisor y receptor.

4.6.4. Modificadores internos

4.6.4.1. Taxonomía y características

A partir del análisis de corpus, identificamos un total de 21 modificadores internos. Conviene recordar que consideramos modificadores internos aquellos recursos lingüísticos empleados dentro del acto de habla nuclear del rechazo con la finalidad de mitigar o reforzar su fuerza ilocutiva. En nuestro corpus, hemos agrupado los modificadores internos según su naturaleza: léxica, sintáctica o discursiva. Los únicos modificadores internos que enfatizan la fuerza ilocutiva del rechazo son la partícula negativa y los verbos de rechazo, ya que el resto de los modificadores identificados desempeñan una función mitigadora.

La Tabla 46 recoge los modificadores internos registrados en el corpus de informantes BELE, BNAT y ENAT. Si bien algunos aparecen de forma aislada, hemos optado por incluir todos en la taxonomía, especificando el total de apariciones que corresponde a cada grupo de informantes, ya que puede ser de interés para guiar futuros estudios de rechazos y consideramos que la escasa presencia de alguno de ellos también aporta información.

CATEGORÍA	MODIFICADOR INTERNO	BELE	BNAT	ENAT
Elementos léxicos	Incapacidad de aceptar	149	114	117
	Expresión de lamento	42	79	56
	Opinión o preferencia	31	27	38
	Necesidad u obligación	14	17	21
	Imposibilidad	12	27	36
	Verbos de rechazo	11	19	18
	Cuantificadores aproximativos	6	17	7
	Intensificación	2	5	5
Elementos sintácticos	Partícula negativa	184	169	156
	Futuro simple	94	72	22
	Perífrasis IR [A] + INF.	25	37	64
	“Usted(es)”	21	4	18
	“Tú” / “vosotros”	18	19	52
	Énfasis de duración	10	4	0
	Oraciones suspendidas	4	19	4
	Oraciones exclamativas	2	4	0
	Condicional	3	8	17
	Pretérito Imperfecto	2	4	3
	Generalización	2	4	8
Elementos discursivos	Marcador discursivo	117	81	103
	Expresión de cortesía	0	2	1

Tabla 46. Taxonomía y frecuencia de modificadores internos.

A continuación, presentamos con más detalle en qué consisten los mecanismos empleados por cada grupo de informantes para mitigar el acto nuclear del rechazo. Recordamos una vez más que hemos respetado la grafía original del corpus; por lo tanto, se han mantenido posibles correcciones de índole ortográfica, dactilográfica o gramatical.

4.6.4.1.1. Elementos léxicos

4.6.4.1.1.1. Incapacidad de aceptar

Entre los modificadores de naturaleza léxica, destacan especialmente los verbos o las construcciones verbales que se refieren a la incapacidad de aceptar, especialmente entre los aprendices de ELE. Este grupo recurre a estos modificadores en 149 ocasiones, frente a las 114 y 117 de los grupos BNAT y ENAT respectivamente. A continuación, mostramos la frecuencia de aparición de los mecanismos lingüísticos más frecuentes:

Grupo	Incapacidad de aceptar	Total	Ejemplos
BELE	Poder + Infinitivo	122	<i>No podré realizar</i>
	Conseguir + Infinitivo	19	<i>No conseguirei comparecer</i>
	Tener como + Infinitivo	4	<i>No tengo cómo enviarle</i>
	Poder	2	<i>No puedo</i>
	Lograr	1	<i>No logré concluir</i>
	Estar con dificultad para + Infinitivo	1	<i>Estou com dificuldade para enviarle</i>
BNAT	Poder + Infinitivo	80	<i>Não poderei aceitar-lá</i>
	Conseguir + Infinitivo	31	<i>Não conseguirei entregar</i>
	Tener como + Infinitivo	2	<i>Não terei como ir</i>
	“Estar sem condições de” + Infinitivo	1	<i>Estou sem condições de ir</i>
ENAT	Poder + Infinitivo	105	<i>No puedo ir</i>
	Ir a + poder + Infinitivo	6	<i>No voy a poder asistir</i>
	Poder	6	<i>No podré asistir</i>

Tabla 47. Frecuencia y ejemplos que expresan incapacidad de aceptar.

Como muestra la tabla anterior, la fórmula más empleada por los tres grupos para expresar la incapacidad de aceptar es la perífrasis “poder + infinitivo”. Los grupos BNAT y BELE también emplean con frecuencia la perífrasis “conseguir + infinitivo”, pero no se ha identificado ningún caso en el corpus de nativos españoles. Además de estas construcciones, los aprendices de ELE emplean expresiones con una marcada influencia del portugués como “no tengo como...” o “estou con dificultad para...”.

4.6.4.1.1.2. Expresiones de lamento

En el plano léxico, los segundos modificadores internos más empleados están relacionados con las expresiones de lamento, sobre todo, entre los nativos brasileños (79). Este grupo casi duplica su empleo respecto al grupo de aprendices de ELE (42) y supera con creces el de los nativos españoles (56). En los corpus BELE y BNAT, llama la atención el empleo de adverbios con esta función. El más empleado en portugués es “*infelizmente*”, pues aparece un total de 59 veces en el corpus BNAT. Entre los aprendices brasileños de ELE, “*infelizmente*” también aparece con frecuencia (14), pero se observa también la presencia de otros como “*desafortunadamente*” (10) o “*lamentablemente*” (8). No obstante, los nativos españoles prefieren utilizar expresiones como “siento decirte/le que...” (13) y “sintiéndolo mucho...” (12), más que adverbios como “*lamentablemente*” (8). Por último, cabe destacar que hemos clasificado algunos emoticonos como modificadores internos que transmiten lamento, pues a pesar de no ser elementos léxicos, consideramos que comparten el mismo valor semántico.

Grupo	Expresiones de lamento	Total	Ejemplos
BELE	Infelizmente	15	<i>Infelizmente no voy poder estar presente</i>
	Desafortunadamente	12	<i>Desafortunadamente, no podré participar</i>
	Emoticono ☹	6	<i>No voy conseguir enviarlo ☹☹☹</i>
	Lamentablemente	4	<i>Lamentablemente yo no podré comparecer</i>
	Por desgracia	2	<i>Por desgracia no podré ir</i>
	Otras	3	<i>Muy triste, que no voy a conseguir</i>
BNAT	Infelizmente	59	<i>Infelizmente não poderei aceitar-lá</i>
	Emoticono ☹	11	<i>Nao vou poder ir no evento ☹</i>
	Otras	9	<i>Estou muito chateada por ter que recusar</i>
ENAT	Siento decirte/le que...	13	<i>Siento decirte que no podré acudir</i>
	Sintiéndolo mucho	12	<i>Sintiéndolo mucho he de rechazar</i>
	Me temo que...	9	<i>Me temo que no voy a poder asistir</i>
	Lamentablemente	8	<i>Lamentablemente no puedo asistir</i>
	Otras	14	<i>Muy a mi pesar tendré que rechazar</i>

Tabla 48. Frecuencia y ejemplos que expresan lamento.

4.6.4.1.1.3. Opinión o preferencia

Otro campo semántico que aparece con frecuencia al rechazar es el relacionado con las opiniones. Tal y como refleja la Tabla 49, son los nativos españoles quienes más recurren a estos modificadores (38) en contraste con los nativos brasileños (27) y los aprendices de ELE (31).

El grupo de aprendices de ELE emplea con frecuencia el verbo “creer” (14), expresiones como “para mí...” (5), “es + adjetivo” (5) o “estar de acuerdo” (3). El grupo BNAT, en cambio, muestra un repertorio más amplio de recursos lingüísticos para mostrar su opinión a través de verbos como “achar”, “acreditar”, “querer”, “gostar”, “concordar” o expresiones del tipo “para mim”, “estar a fim/na vibe” y “estar + adjetivo”. Los nativos españoles recurren a expresiones como “venir bien/mal” y verbos como “creer”, “preferir” o “decidir”. En menor medida, también emplean las fórmulas “es/sería mejor que...”, “estar de acuerdo” y los verbos “parecer” o “querer”.

Grupo	Opinión o preferencia	Total	Ejemplos
BELE	Creer	14	<i>Creo que no será posible cambiar la fecha</i>
	Para mí	5	<i>Para mí sería difícil hacerla en otro día</i>
	Es + adjetivo	5	<i>Es mejor hacernos con otras personas.</i>
	Estar de acuerdo	3	<i>La clase no está muy de acuerdo</i>
	Otros	4	<i>No me gusta compartir mis anotaciones</i>

BNAT	Para/Pra mim	5	<i>Pra mim neste dia/horário fica impossível!</i>
	Achar	3	<i>Não acho que seja viável mudar a data da aula</i>
	Estar a fim/na vibe de	3	<i>Não tô muito a fim hoje</i>
	Estar + adjetivo	2	<i>Não estou interessada em fazer um intercâmbio</i>
	Acreditar	2	<i>Acredito que não será possível mudarmos o dia</i>
	Querer	2	<i>Não queria passar minhas anotações não</i>
	Gostar	2	<i>Não gostei muito da experiência</i>
	Concordar	2	<i>Não concordo com a mudança</i>
	Otros	6	<i>Eu não fico confortável em emprestar</i>
ENAT	Venir (muy) bien/mal	7	<i>A mi el cambio de esa clase me viene mal</i>
	Creer	6	<i>No creo que sea la mejor idea</i>
	Preferir	5	<i>Prefiero hacer el trabajo con otra persona</i>
	Decidir	4	<i>He decidido finalmente no dejarte los apuntes</i>
	Es/sería mejor que...	2	<i>Es mejor que no lo hagamos juntos</i>
	Parecer	2	<i>No me parecería justo pasarte todos los apuntes</i>
	Estar de acuerdo/a favor	2	<i>No estoy de acuerdo con su propuesta</i>
	Querer	2	<i>No quiero dejar mis apuntes a nadie</i>
	Otros	8	<i>No me gustaría cambiar la fecha del examen</i>

Tabla 49. Frecuencia y ejemplos que expresan opiniones o preferencias.

4.6.4.1.1.4. Necesidad u obligación

A continuación, la Tabla 50 muestra los verbos o las construcciones verbales que expresan necesidad u obligación y están presentes en el corpus. Como se puede observar, los tres grupos de informantes recurren en la mayoría de las ocasiones a la perífrasis “tener/ter que + infinitivo” para transmitir necesidad al rechazar. En el grupo BNAT también aparece en 6 ocasiones el verbo “precisar”, equivalente a “necesitar” en español, si bien este último está ausente en el corpus BNAT. El resto de las construcciones verbales que figuran en la tabla registran únicamente una ocurrencia.

Grupo	Necesidad	Total	Ejemplos
BELE	Tener que + Infinitivo	11	<i>Tendré que rechazar el viaje</i>
	Necesitar + Infinitivo	2	<i>Necesito denegar la oferta</i>
	Permitir	1	<i>Tendré compromisos [...] que no me permitirán ir</i>
BNAT	Ter que + Infinitivo	9	<i>Por isso, terei que recusar a proposta.</i>
	Precisar	6	<i>Preciso de mais uns dias...</i>
	Dever + Infinitivo	1	<i>Eu devo rejeitar o convite</i>
	Ser obrigado a + Inf.	1	<i>Sou obrigada a rejeitar essa proposta.</i>
ENAT	Tener que + Infinitivo	15	<i>Voy a a tener que rechazar su propuesta</i>
	Haber de + Infinitivo	4	<i>Sintiéndolo mucho he de rechazar las prácticas</i>
	Necesitar	2	<i>Necesitaría una semana más para ello</i>

Tabla 50. Frecuencia y ejemplos que expresan obligatoriedad y necesidad.

4.6.4.1.1.5. Imposibilidad

En lo que respecta a los modificadores internos que expresan la imposibilidad de aceptar, lo que más llama la atención es que los dos grupos de informantes brasileños prefieren expresar el rechazo mediante la negación “no es posible” en lugar de emplear la construcción “es imposible” o “é/fica *impossível*” (en portugués). En cambio, los nativos españoles utilizan el adjetivo “imposible” en 27 ocasiones frente a las 4 de su contrario “posible”, ya sea en las construcciones “me es imposible” (22), “se me hace imposible” (3) o simplemente “imposible” (2). Es interesante mencionar que los nativos brasileños utilizan con relativa frecuencia los verbos “dar” y “rolar” para expresar la posibilidad en contextos de mayor informalidad, algo que no ocurre con los nativos españoles.

Grupo	Imposibilidad	Total	Ejemplos
BELE	Ser posible	7	<i>No es posible que cambiemos la fecha de la</i>
	Quedarse/ser difícil	2	<i>A mi se queda difícil el cambio de una de las clases</i>
	Otros	3	<i>No hay como cambiar la fecha de su clase</i>
BNAT	Dar	9	<i>Não vai dar pra sair</i>
	Ser possível	6	<i>Não será possível essa mudança de data da sua aula</i>
	Ficar impossível	2	<i>Aí fica meio impossível msm mudar o dia da aula</i>
	Ficar complicado	2	<i>Então ficaria meio complicado para participar</i>
	Rolar	2	<i>Não vai rolar colar não</i>
	Otros	6	<i>Tal proposta se mostra como inviável</i>
ENAT	Serle imposible	22	<i>Me es imposible asistir a la conferencia</i>
	Ser(le) posible	4	<i>No me es posible realizar las prácticas</i>
	Hacérsele imposible	3	<i>Se me ha hecho imposible poder terminarlo</i>
	Imposible	2	<i>María hoy imposible ir a tomar algo</i>
	Otros	5	<i>Me resulta imposible ir</i>

Tabla 51. Frecuencia y ejemplos que expresan imposibilidad.

4.6.4.1.1.6. Verbos de rechazo

Otro modificador interno que emplean los tres grupos de informantes son los verbos de rechazos. Los aprendices de ELE emplean los verbos “negar” (4), “recusar” (3), “rechazar” (2), “declinar” (1) y “denegar” (1). Por un lado, el empleo de la palabra “recusar” parece una clara interferencia del portugués, pues es la opción predilecta en el corpus de los nativos brasileños al aparecer 12 veces. “Rechazar”, por otro lado, es el verbo preferido por los nativos españoles, quienes lo han utilizado 16 de las 17 veces que se ha registrado este modificador. Los nativos brasileños, además, han utilizado el verbo

“rejeitar” en 4 ocasiones y “passar”, “declinar” y “denegar” una sola vez. Este último también se ha identificado una vez en el corpus ENAT. Los verbos “negar”, “declinar” y “denegar”, a pesar de haber sido empleados por los aprendices de ELE y existir en lengua española, no se han identificado entre los informantes del grupo ENAT.

Grupo	Verbos de rechazo	Total	Ejemplos
BELE	Negar	4	<i>Tendré que negar su propuesta</i>
	Recusar	3	<i>Yo tengo que recusar la propuesta</i>
	Rechazar	2	<i>Tendré que rechazar el viaje</i>
	Declinar	1	<i>Escribo a fin de declinar el convite</i>
	Denegar	1	<i>Necesito denegar la oferta</i>
BNAT	Recusar	12	<i>Infelizmente terei que recusar a proposta</i>
	Rejeitar	4	<i>Preciso rejeitar a sua proposta</i>
	Passar	1	<i>Vou ter que passar, infelizmente</i>
	Cancelar	1	<i>Vou ter que cancelar nosso rolê</i>
	Declinar	1	<i>Escrevo para gentilmente declinar do convite</i>
ENAT	Rechazar	16	<i>Voy a a tener que rechazar su propuesta</i>
	Denegar	1	<i>Voy a tener que denegar tu invitación</i>
	Declinar	1	<i>Me temo que tengo que declinarla</i>

Tabla 52. Frecuencia y ejemplos de verbos de rechazo

4.6.4.1.1.7. Aproximativos

En cuanto a los modificadores aproximativos, quienes más los emplean son los nativos brasileños con un total de 17 ocurrencias, frente a las 6 del grupo BELE y 7 del grupo BNAT. Sin embargo, resulta complicado establecer patrones porque son diversos y apenas se repiten, con la excepción de “muito” y “um pouco mais” que aparecen 4 y 3 veces respectivamente en el corpus BNAT.

Grupo	Cuantificadores aproximativos	Total	Ejemplos
BELE	Más	2	<i>No tuvo tiempo de escribir más</i>
	Algunos/as	2	<i>Aún estoy revisando algunas partes</i>
	Mucha	1	<i>No tengo mucha cosa escrita</i>
	Muy	1	<i>Yo hice apenas dos resúmenes muy cortos</i>

BNAT	Muito/mto	4	<i>O pessoal não gostou muito da mudança</i>
	Uns	2	<i>Preciso de mais uns dias...</i>
	Um pouco mais	3	<i>Será que você poderia me dar um pouco mais de tempo, por favor?</i>
	Meio	2	<i>Fica meio impossível msm mudar o dia</i>
	Tudo	1	<i>Eu perdi tudo o que eu tinha</i>
	A maioria	1	<i>A maioria não vai pode, inclusive eu rs..</i>
	(Apenas) algumas	1	<i>Eu tenho apenas algumas anotações</i>
	Toda	1	<i>O duro é que eu trabalho a tarde toda...</i>
	Maior	1	<i>Mano, to com maior preguiça de sair hoje</i>
Tempo	1	<i>Tenho um compromisso marcado faz tempo.</i>	
ENAT	Un poco	2	<i>Me parecería un poco injusto</i>
	Casi	1	<i>No tengo casi nada de apuntes</i>
	Muy	1	<i>Nos viene muy mal a todos</i>
	Bastante	1	<i>Nos perjudica bastante</i>
	Suficiente	1	<i>No dispongo del tiempo suficiente</i>
	Algunos	1	<i>He tenido algunos problemas</i>

Tabla 53. Frecuencia y ejemplos de cuantificadores aproximativos.

4.6.4.1.1.8. Intensificadores

Al igual que ocurre con los cuantificadores, los recursos de intensificación que emplean los informantes son escasos y variados. Por lo tanto, resulta complicado extraer conclusiones certeras. Observamos, no obstante, que los informantes nativos emplean estos modificadores en cinco ocasiones, mientras que los aprendices de ELE recurren a intensificadores únicamente en dos momentos.

Grupo	Intensificación	Total	Ejemplos
BELE	La verdad es que	1	<i>La verdad es que no podré ayudarte</i>
	Simplemente	1	<i>No puedo simplemente darte todas mis anotaciones....</i>
BNAT	Msm	2	<i>Desta vez não vai ter como msm</i>
	Realmente	1	<i>Eu realmente não costumo emprestar meus resumos</i>
	Sinceramente	1	<i>Eu sinceramente não consegui escrever nada essa semana...</i>
	Na verdade	1	<i>Na verdade eu nao vou poder te emprestar</i>
ENAT	La verdad que...	1	<i>La verdad que no estoy de acuerdo con su propuesta</i>
	Enserio [sic]	1	<i>Enserio tengo que estudiar muchisimo</i>
	Justo	1	<i>Justo esta tarde tengo que ayudar a mis padres</i>
	Ni siquiera	1	<i>No se los he pasado a nadie, ni siquiera a mis amigos...</i>
	Justamente	1	<i>Tía justamente ya me lo ha pedido María...</i>

Tabla 54. Frecuencia y ejemplos de mecanismos de intensificación.

4.6.4.1.2. Elementos sintácticos

4.6.4.1.2.1. Partículas negativas

Entre los modificadores sintácticos empleados, destaca especialmente el empleo de partículas negativas y las diferencias intergrupales relacionadas con las construcciones verbales de futuro y las fórmulas de tratamiento. Además, cada grupo muestra preferencia por recursos concretos como el uso del condicional, el gerundio o la construcción de oraciones suspendidas. En las próximas líneas, describimos en detalle cada uno de estos mecanismos de atenuación.

Como era de esperar, la partícula más empleada en los tres grupos es “no” (o su equivalente en portugués “*não*”). No obstante, llama la atención que quienes más han echado mano de este recurso sea el grupo de aprendices y, en segundo lugar, los nativos brasileños, pese a la idea generalizada de que, en Brasil, las personas tienen grandes dificultades para emplear la partícula “*não*”. Cabe señalar también que, de forma muy esporádica, los informantes de nuestra investigación utilizan partículas negativas como “nunca”, “nadie”, “nada” o “ninguno/a” o los términos equivalentes en portugués.

Grupo	Partículas de negación	Total	Ejemplos
BELE	No	180	<i>Infelizmente no voy poder estar presente</i>
	También no	1	<i>Yo también no voy conseguir estar</i>
	Nunca	1	<i>Nunca he prestado para nadie</i>
	Nadie/nadie*	2	<i>No suelo prestar mis anotaciones a nadie</i>
BNAT	Não/Nao	165	<i>Não posso lhe enviar a versão final</i>
	Nenhuma	2	<i>Não poderei comparecer em nenhuma aula</i>
	Num	1	<i>Ai miga, num da</i>
	Ninguém	1	<i>Não tinha o intuito de dá-los a ninguém</i>
ENAT	No	148	<i>No voy a poder asistir</i>
	Nadie	4	<i>No se los voy a dejar a nadie</i>
	Nada	3	<i>No tengo apuntes de nada</i>
	Ninguno	1	<i>Desgraciadamente a ninguno nos viene bien</i>

Tabla 55. Frecuencia y ejemplos de partículas de negación.

4.6.4.1.2.2. Construcciones de futuro

Como se aprecia en la Tabla 56, en lo que respecta a las construcciones empleadas por los informantes para referirse al futuro, se observan algunas divergencias.

Grupo	Construcciones de futuro	Total	Ejemplos
BELE	Ir a + Infinitivo	25	
	Ir a + poder	12	<i>Por eso no voy a poder ir</i>
	Ir a + conseguir	7	<i>No voy a conseguir ir</i>
	Ir a + otros verbos	6	<i>Decidí que voy hacer el trabajo con Pepa</i>
	Futuro simple	94	
	Poder	70	<i>Infelizmente no podré comparecer</i>
	Conseguir	6	<i>No conseguirei participar</i>
	Tener	7	<i>Tendré que rechazar el viaje</i>
	Ser	4	<i>Creo que no será muy beneficioso realizarlo</i>
	Estar	3	<i>En el mismo día estaré en otro evento</i>
Otros verbos	4	<i>Entonces quedaré en casa hoy</i>	
BNAT	Ir + Infinitivo	37	
	Ir + poder	15	<i>Eu não vou poder ajudar no estágio</i>
	Ir + conseguir	12	<i>Não vou conseguir participar</i>
	Ir + fazer	2	<i>Putz, eu ja vou fazer com a Bia...</i>
	Ir + ser	2	<i>Não vai ser possível mudar a data</i>
	Ir + ter	2	<i>Vou ter que cancelar nosso rolê</i>
	Ir + otros verbos	4	<i>Não vai dar pra sair</i>
	Futuro simple	72	
	Poder	54	<i>Infelizmente, nao poderei aceitar a proposta</i>
	Conseguir	5	<i>Não conseguirei assistir à aula</i>
	Ter	6	<i>Creio que terei de recusar a proposta</i>
	Ser	3	<i>Não será possível comparecer a palestra</i>
	Estar	2	<i>Não estarei disponível para assistir às palestras</i>
	Otros verbos	2	<i>Infelizmente, precisarei recusar o estágio.</i>
ENAT	Ir a + Infinitivo	64	
	Ir a + poder	44	<i>Al final no voy a poder quedar</i>
	Ir a + tener	7	<i>Voy a tener que rechazar tu oferta</i>
	Ir a + ser	6	<i>Me va a ser imposible...</i>
	Ir a + hacer	3	<i>Esta vez no voy a hacer el trabajo contigo</i>
	Ir a + otros verbos	4	<i>Lo siento pero no te voy a dar mis apuntes</i>
	Futuro simple	22	
	Poder	19	<i>Por motivos personales no podré asistir</i>
	Tener	2	<i>Sintiéndolo mucho tendré que rechazar la propuesta</i>
Estar	1	<i>Estaré ingresada</i>	

Tabla 56. Frecuencia y ejemplos de construcciones de futuro.

Lo más relevante es que los informantes brasileños prefieren emplear el Futuro simple y los españoles optan con mayor frecuencia por la perífrasis “ir a + Infinitivo”. El verbo más empleado en todos los casos es “poder”, sin embargo, entre los brasileños es

habitual el uso de “conseguir”, especialmente si le precede la perífrasis “ir (a) + infinitivo”. Otros verbos que aparecen en el corpus de los tres grupos son “tener”, “ser” y “estar”. Casi en la totalidad de los casos registrados, las construcciones se emplean en presente y primera persona del singular (p. e. “*não vou poder te emprestar*”; “*não poderei ir*”).

4.6.4.1.2.3. Formas de tratamiento

Otros dos modificadores sintácticos que aparecen con frecuencia al rechazar son las formas de tratamiento: tú/vosotros (*você(s)* en portugués) o usted/es (*o/a(s) senhor/a(s)* en portugués). A continuación, la Tabla 57 recoge las marcas identificadas con las formas de tratamiento en el acto nuclear. En el corpus de aprendices de ELE, predominan las marcas que expresan formalidad, especialmente el pronombre de complemento indirecto de tercera persona del singular (“le”). En menor medida, también aparece la referencia explícita “usted”. En lo que respecta a las marcas de mayor informalidad, se observa el empleo mayoritario de los pronombres “te” y “contigo”, mientras que la marca explícita (“tú” o “vosotros”) únicamente aparece en dos ocasiones y la concordancia verbal apenas ha sido registrada.

Al contrario de lo que ocurre con el grupo de aprendices, los dos grupos de nativos prefieren escoger formas de tratamiento que expresan mayor cercanía y menor formalidad. En el corpus brasileño, dado que los informantes proceden del interior del estado de São Paulo, hemos considerado “*você*” y “*o/a senhor/a*” como formas equivalentes de “tú” y “usted” respectivamente. La primera, además de aparecer con mayor frecuencia, se explicita en 11 de los 19 casos identificados, ya sea en su versión abreviada “vc” o extendida “*você*”. Las marcas de mayor formalidad en nuestro corpus suelen expresarse mediante el pronombre “*lhe*” o explícitamente (“*o/a senhor/a*”). En el caso de los informantes nativos españoles, como adelantábamos, predominan las formas de tratamiento que expresan mayor cercanía con el interlocutor. Sobre todo, mediante el pronombre “te”. Entre las que expresan mayor formalidad, la más frecuente es “le”.

Grupo	Formas de tratamiento	Total	Ejemplos
BELE	Tú	18	
	Te	8	<i>Yo no podré enviártela</i>
	Contigo	7	<i>Yo no puedo salir contigo hoy</i>
	Tú/vosotros	2	<i>No podré salir de tapas con vosotros</i>
	Concordancia verbal	1	<i>No va a ser bueno que cambies la fecha</i>

	Usted	21	
	Le	12	<i>No tengo cómo enviarle la versión final</i>
	Usted(es)	6	<i>En esa vez no voy a poder hacer con usted</i>
	Su	2	<i>Es que no puedo aceptar su propuesta</i>
	Concordancia verbal	1	<i>Lo que me propuso no es viable</i>
BNAT	Você	19	
	Te	8	<i>Infelizmente, não posso te emprestar</i>
	Você	7	<i>Você pode esperar mais uns dias??</i>
	Vc(s)	4	<i>Não vou poder sair com vcs amanhã</i>
	O/a senhor/a	4	
	Lhe	2	<i>Não posso lhe enviar a versão final</i>
	O/a senhor/a	2	<i>Escrevo recusando a proposta de estágio durante o intercâmbio que o senhor fez</i>
ENAT	Tú	52	
	Te	36	<i>Es imposible que te lo pueda enviar ahor</i>
	Tu	4	<i>Voy a tener que denegar tu invitación</i>
	Contigo	9	<i>Al final no puedo ir a tomar algo contigo</i>
	Concordancia verbal	3	<i>Los apuntes que me pediste no los tengo</i>
	Usted	18	
	Le	10	<i>Siento decirle que me es imposible</i>
	Su	4	<i>Me es imposible aceptar su petición</i>
	Usted	1	<i>la propuesta que usted me ha dado [...] no me va a ser posible</i>
	Concordancia verbal	3	<i>La clase que nos pidió cambiar, nos es imposible recuperarla</i>

Tabla 57. Frecuencia y ejemplos de formas de tratamiento.

4.6.4.1.2.4. Modificadores menos frecuentes

Los modificadores sintácticos que describimos a continuación no han presentado una frecuencia de aparición tan destacable como los mencionados hasta ahora. Por eso, hemos optado por agruparlos bajo el mismo epígrafe y nos limitamos a describir sus principales características sin el uso de tablas. En primer lugar, consideramos oportuno destacar que el grupo de informantes que más enfatiza la duración de determinados verbos al rechazar es el de aprendices de ELE (10) mediante la perífrasis “estar + gerundio” (p. e. *Estoy utilizando el material todos los días para estudiar; estoy finalizando la versión final*). El grupo de nativos brasileños emplea este recurso en cuatro ocasiones (p. e. *A prova está chegando e preciso deles para estudar*); en cambio, no se ha registrado ninguna en el corpus de nativos españoles.

En cuanto a las oraciones suspendidas, cabe señalar que son bastante más frecuentes en el grupo de nativos brasileños (19) que en el de aprendices (4) o nativos de

español (4). En todos los casos (excepto en dos) se sitúan al final del acto nuclear, ya sea un rechazo directo o indirecto. En las dos únicas excepciones, los puntos suspensivos se han colocado al principio, después del marcador discursivo “*então*” (BNAT) y “*entonces*” (ENAT). Las oraciones exclamativas aparecen dos veces en el corpus BELE y cuatro en las producciones escritas del grupo ENAT. Llama la atención que los aprendices de ELE empleen este recurso en rechazos directos (p. e. *No puedo aceptar la propuesta!; No voy a poder ir hoy más tarde!*) y los nativos brasileños se sirvan de él en rechazos indirectos. Consideramos que, tanto las oraciones suspendidas como las exclamativas, consisten en mecanismos de atenuación que pretenden dotar al texto de un carácter más propio de la oralidad.

En relación con el desplazamiento de tiempos verbales al rechazar, el más empleado es el Condicional. Sobre todo, en el corpus ENAT, que registra un total de 17 ocurrencias (p. e. *¿Me podrías dar un día más para poder enviártelo?*); seguido del BNAT con 8 (p. e. *Infelizmente não seria possível para mim adiar essa aula*) y, por último, del BELE con 3 (p. e. *Lo siento, no sería posible cambiar la fecha*). En menor medida, los informantes también emplean el Pretérito Imperfecto de Indicativo: se han registrado 4, 3 y 2 casos en los corpus BNAT, ENAT y BELE respectivamente (p. e. *Eu não queria passar minhas anotações; Quería comentarte que no podré acudir a las conferencias; Miga, yo quería mucho salir hoy*). En todos los casos, excepto en uno, el verbo utilizado es “querer” en primera persona del singular.

Para terminar, nos gustaría mencionar los mecanismos sintácticos empleados para generalizar y reducir la amenaza que conlleva rechazar. Los nativos españoles han empleado la generalización en 8 ocasiones, mientras que los nativos brasileños lo han hecho en 4 y los aprendices de ELE únicamente en 2. Para ello, las estrategias más frecuentes del grupo ENAT han consistido en utilizar pronombres indefinidos como “nadie”, “ninguno” o “todos” (p. e. *prefiero no dejárselos a nadie*) y la perspectiva de la primera persona del plural (p. e. *nos viene muy mal a todos; necesitamos esa clase*). En el caso de los nativos brasileños, han optado por emplear el verbo “*costumar*” en portugués (p. e. *eu realmente não costumo emprestar meus resumos*); y los aprendices de ELE han utilizado “*soler*” en una ocasión (p. e. *no suelo prestar mis anotaciones a nadie*) y los pronombres indefinidos en otra (p. e. *nunca he prestado para nadie*).

4.6.4.1.3. Elementos discursivos: marcadores

Entre los elementos discursivos, destacan esencialmente los marcadores discursivos que emplean los informantes para mitigar la fuerza del rechazo. Al margen

de estos modificadores, únicamente hemos registrado 3 expresiones de cortesía (p. e. *por favor; gentilmente*): dos en el corpus BNAT y una en el corpus ENAT.

Por lo tanto, nos limitamos a describir los marcadores discursivos localizados en los rechazos producidos por los tres grupos de informantes. Como se observa en la Tabla 58, el más empleado, con diferencia, es el conector contraargumentativo “pero” en los grupos BELE y ENAT; y su equivalente en portugués “*mas*” en el grupo BNAT. En el caso del grupo BELE, le sigue muy de lejos el marcador “entonces”, empleado también por el grupo BNAT y ausente en el corpus ENAT. Si bien en español es un conector consecutivo, en portugués puede actuar como preparador del rechazo dentro del acto nuclear y los aprendices de ELE brasileños trasladan este valor pragmático en alguna ocasión. Observemos la diferencia entre los siguientes ejemplos:

- (1) Oii, Ana. Eu esqueci meu caderno na casa do meu namorado ontem então não estou com eles 😞 Desculpa 😞
- (2) ¡Hola, Pablo! Gracias por la invitación. En esta semana estaré trabajando en otro evento de la universidad, entonces no podré comparecer. Perdón, espero estar presente en la próxima ocasión.
- (3) Oie, tudo bem?? então, eu não to em casa agora e meu caderno ficou lá, será que você não pode pedir pra outra pessoa??
- (4) Vale! Como estás, Carol? Entonces, no voy a conseguir hacer el trabajo de literatura con tú, perdón! Yo ya había dicho a la María que haría con ella. Yo lo siento, perdón :((((((((((((((((((((((((

En los ejemplos (1) y (2), “*então*” y “entonces” adquieren valores consecutivos respecto al enunciado anterior, pues contiene la justificación que les impide aceptar. No obstante, los textos (3) y (4) ejemplifican el empleo de estos conectores como preparadores del rechazo, pues aparecen justo después del saludo y, por lo tanto, todavía no se ha formulado la justificación del rechazo.

En cuanto al resto de modificadores discursivos registrados, cabe señalar que el grupo BNAT recurre casi exclusivamente a conectores contraargumentativos (*no entanto, porém, contudo*) y únicamente en dos ocasiones emplea el marcador conversacional “*ái*”. Los aprendices de ELE, además de los contraargumentativos (*pero, sin embargo*), utilizan consecutivos (*por eso, porque*) y marcadores conversacionales (*bueno, mira*). Además, al igual que los nativos españoles, emplean “es que” en algunos casos para introducir la justificación del rechazo. Por último, nos gustaría mencionar que los nativos españoles utilizan en 6 ocasiones el reformulador “al final” y en 3 “finalmente”. Asimismo, se valen de algunos conectores consecutivos como “así que” o “por lo tanto”, pues aparecen 3 y 2 veces respectivamente. Como marcador conversacional únicamente se ha identificado “oye” en un par de ocasiones. En la Tabla 58, hemos agrupado bajo la categoría “otros” todos aquellos

marcadores discursivos que aparecen una sola vez en el corpus y, por tanto, hemos considerado oportuno no desglosarlos.

Grupo	Marcadores discursivos	Total	Ejemplos
BELE	Pero	82	<i>Gracias por la invitación, pero infelizmente no voy poder participar.</i>
	Entonces	9	<i>Entonces, yo no podré enviarle las anotaciones que me pidió.</i>
	Por eso/ello	5	<i>Por eso no podré comparecer.</i>
	Bueno	4	<i>Te acuerdas que me invitaste para salir mañana? Bueno, no conseguiré ir.</i>
	Es que	4	<i>Hugo, perdón, es que estoy usando los resúmenes para estudiar esos días.</i>
	Sin embargo	3	<i>Sé también lo esfuerzo que tuvo para establecer el convenio entre mi universidad y la suya. Sin embargo, lo que me propuso no es viable.</i>
	Mira/e	2	<i>Mira, desafortunadamente ya estoy con otra persona para hacer el trabajo</i>
	Porque Otros	2 6	<i>Perdón porque no he terminado la versión final del doc Por este motivo, no podré comparecer</i>
BNAT	Mas	55	<i>Agradeço o convite, mas infelizmente nao poderei ir no evento</i>
	No entanto	6	<i>Agradeço-lhe imensamente o convite, no entanto, não poderei comparecer</i>
	Então	5	<i>Uma amiga minha ja me chamou pra fazer com ela, então não vou poder fazer com você..</i>
	Porém	3	<i>Agradeço o convite, porém, devido a compromissos de trabalho, não estarei disponível</i>
	Contudo	2	<i>Eu agradeço desde já o convite para as palestras, contudo, eu devo rejeitar o convite</i>
	Aí	2	<i>O único problema é q nesse dia eu tenho estágio, aí fica meio impossível msm mudar o dia da aula</i>
	Otros	8	<i>Gostaria de te pedir desculpas, pois ainda não consegui finalizar</i>
ENAT	Pero	75	<i>Acabo de leer tu mensaje pero no puedo hacer el trabajo contigo</i>
	Al final	6	<i>Bro, al final no puedo ir a tomar algo contigo</i>
	Es que	3	<i>Lo siento tía pero es que hoy al final no voy a poder quedar</i>
	Así que	3	<i>Me temo que no voy a poder realizar las prácticas de 10 horas. Así que por mucho que me duela voy a tener que rechazar tu oferta.</i>
	Finalmente	2	<i>Finalmente, y sintiéndolo mucho no voy a poder hacer el intercambio</i>
	Oye	2	<i>Oye, me va a ser imposible quedar hoy para tomar algo</i>
	Por lo tanto	2	<i>No he podido terminarlo por lo tanto no puedo enviártelo.</i>
	Sin embargo	2	<i>Quería agradecerle el esfuerzo [...]. Sin embargo, la propuesta que usted me ha dado sobre las prácticas</i>
	Otros	8	<i>Te querría hablar de la propuesta que has hecho hoy en clase, ya que a mi el cambio de esa clase me viene mal</i>

Tabla 58. Frecuencia y ejemplos de marcadores discursivos.

4.6.4.2. Síntesis de los modificadores internos más frecuentes

Tal y como refleja la Figura 21, la tendencia en el empleo de modificadores externos es similar en los tres grupos de informantes. La categoría predominante es siempre la sintáctica, seguida de la léxica y, por último, la discursiva. No obstante, llama la atención que el grupo BELE es el que más modificadores sintácticos (365) y discursivos (117) utiliza; y el grupo BNAT el que más modificadores léxicos (305) emplea. No obstante, el número total de modificadores internos identificados en los tres corpus es similar: BELE 746; BNAT 735; y ENAT 746.

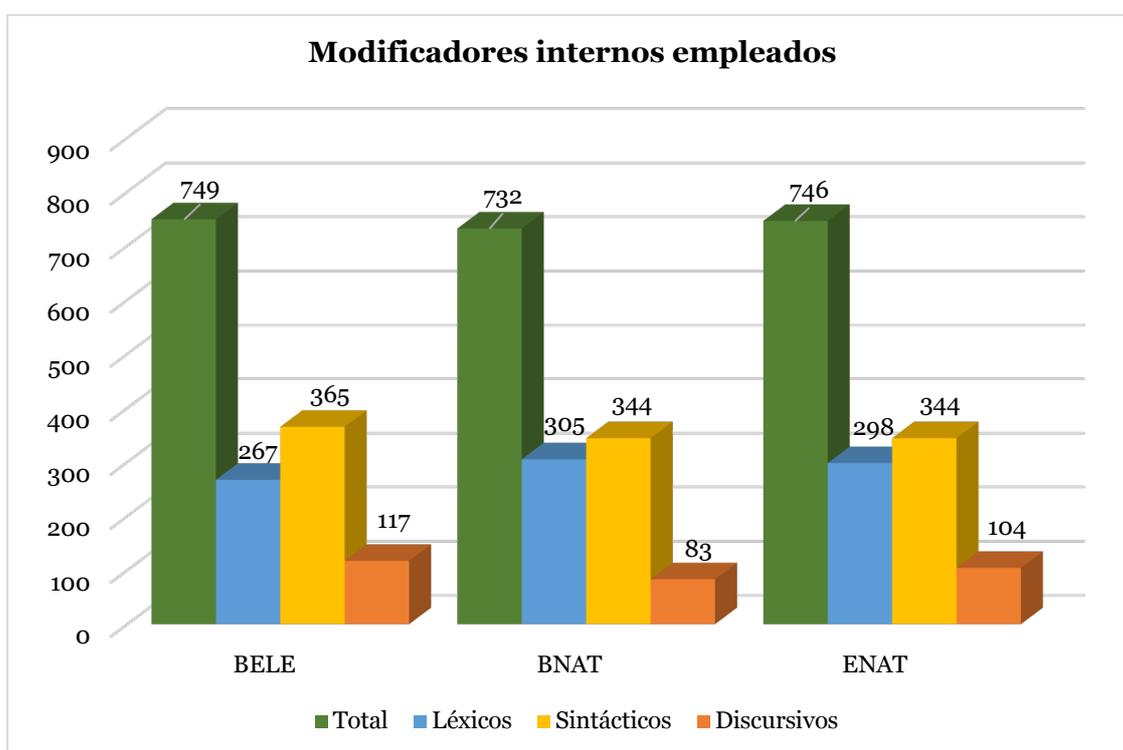


Figura 21. Tipos de modificadores internos empleados.

Tras una descripción pormenorizada de los modificadores internos identificados en el corpus, hemos seleccionado los diez más frecuentes para analizar la influencia de las variables situacionales. Como se aprecia en la Figura 22, los tres grupos coinciden en recurrir principalmente a marcadores discursivos, partículas negativas y expresiones de incapacidad al rechazar. Destaca principalmente el empleo de “pero”, “no” y sus equivalentes “mas” y “não” en portugués; sin embargo, nos ha llamado la atención el empleo de “entonces” por los aprendices brasileños como preparador del rechazo dentro del acto nuclear. El verbo preferido por los tres grupos de informantes para expresar la incapacidad de aceptar es “poder”, si bien entre los dos grupos de brasileños es habitual el verbo “conseguir”.

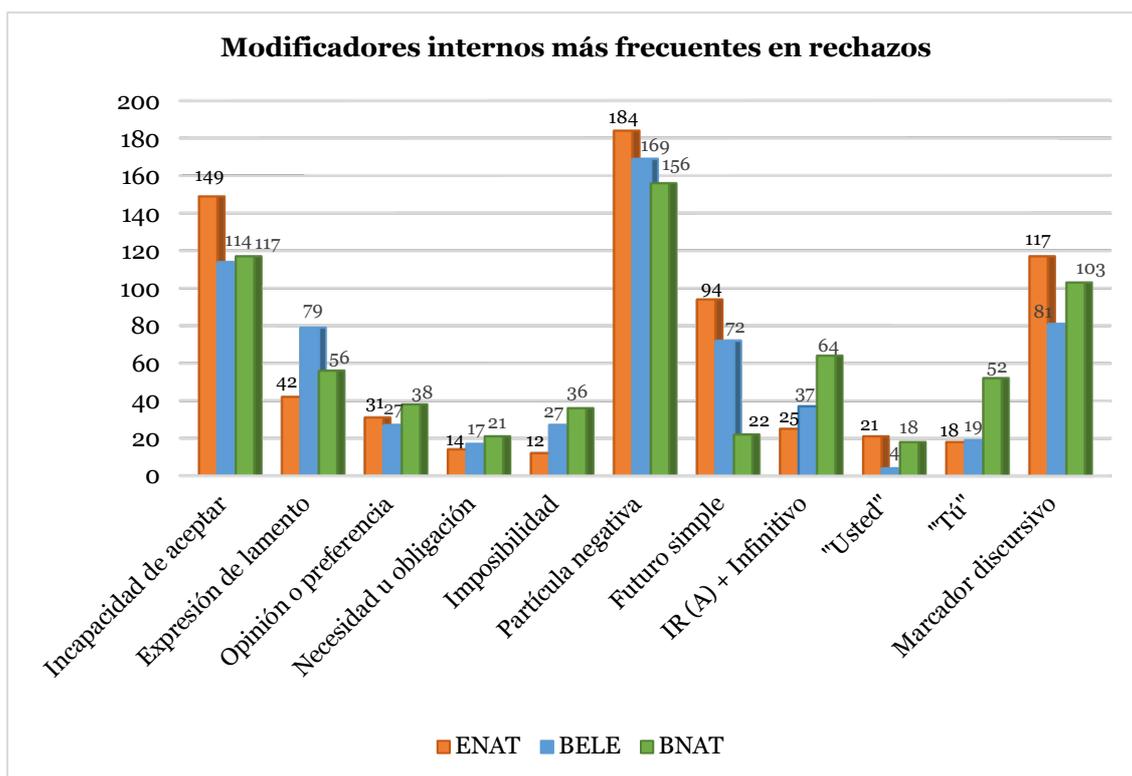


Figura 22. Modificadores internos más frecuentes en rechazos.

En menor medida, también están presentes las expresiones que transmiten lamento, imposibilidad o necesidad al rechazar. Las construcciones que expresan lamento predominan, sobre todo, en el corpus de aprendices de ELE. Estos, al igual que los nativos brasileños, emplean con frecuencia adverbios como “infelizmente”, mientras que los nativos españoles prefieren construcciones verbales como “sintiéndolo mucho” o “siento decirte que...”. Para expresar posibilidad, lo más llamativo es que los nativos españoles prefieren expresar la imposibilidad (p. e. *es imposible*) y los informantes brasileños la falta de posibilidad (p. e. *no es posible*). En cuanto a los modificadores que transmiten necesidad, los tres grupos de informantes emplean con frecuencia la perífrasis “tener/ter que + infinitivo”. Al mostrar sus opiniones, decisiones o preferencias, hemos observado que los aprendices de ELE recurren fundamentalmente al verbo “creer”. En cambio, los dos grupos de nativos muestran un abanico de recursos más amplio para expresarse.

En relación con los modificadores sintácticos, hemos observado diferencias destacables en las construcciones del futuro y en las formas de tratamiento. Sobre las primeras, lo más llamativo es que los nativos españoles prefieren recurrir a la perífrasis “ir a + infinitivo”; en cambio, los informantes brasileños suelen optar por el Futuro simple. Respecto a las formas de tratamiento, hemos observado que los aprendices de ELE emplean más “usted” que “tú”, al contrario que los dos grupos de nativos.

4.6.4.3. Influencia de variables situacionales

A continuación, describimos la influencia de las variables situacionales de nuestra investigación (poder relativo, distancia social y grado de imposición) al emplear los modificadores internos seleccionados. Todo ello, comparando los tres grupos de informantes. Seguiremos el orden de frecuencia establecido en el apartado anterior (véase Figura 22).

4.6.4.3.1. Incapacidad de aceptar

La Figura 23 muestra que las construcciones que se refieren a la incapacidad de aceptar son más numerosas cuando aumenta el poder relativo, la distancia social, o disminuye el grado de imposición. La diferencia en el caso de la distancia social es más llamativa para los informantes nativos brasileños (62,3%); en cambio, los aprendices de ELE (57%) y los nativos españoles (60,7%) recurren a estos modificadores en mayor medida cuando el grado de imposición es bajo.

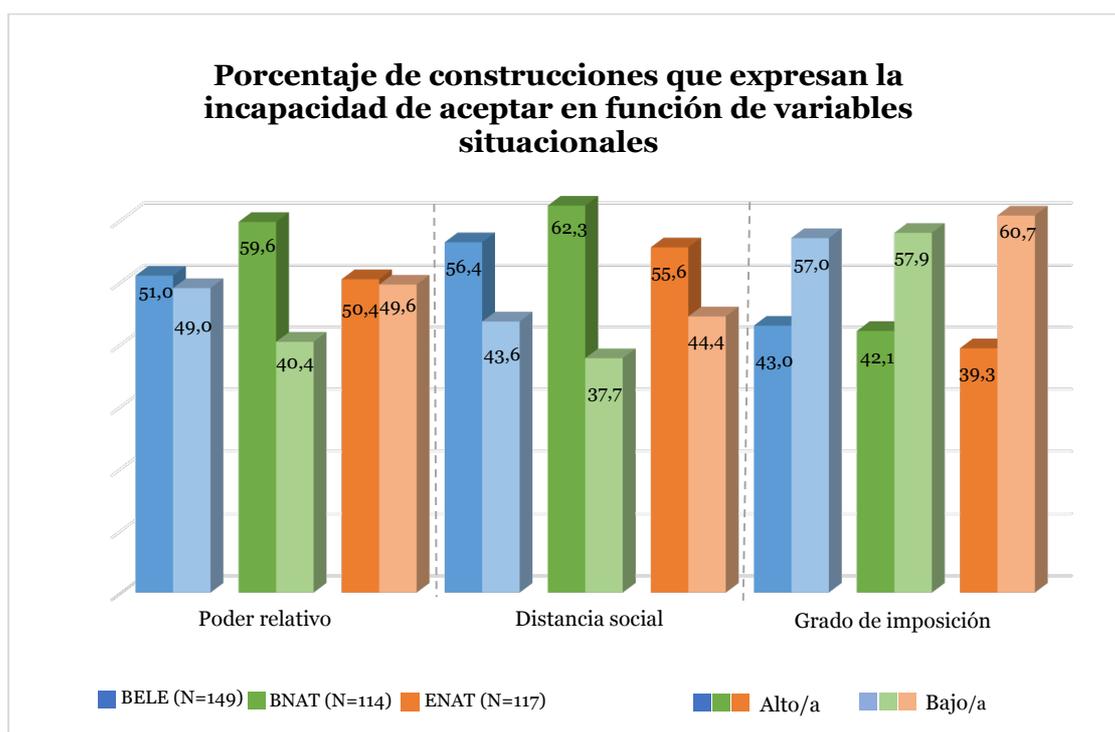


Figura 23. Porcentaje de construcciones que expresan incapacidad de aceptar en función P, D, R.

Estas cifras nos indican que los brasileños nativos de nuestra investigación emplean más fórmulas del tipo “no podré ir” o “no puedo aceptar” cuando se dirigen a un interlocutor de un mayor rango jerárquico, de escasa confianza o cuando el rechazo que deben realizar es aparentemente sencillo.

4.6.4.3.2. Lamento

Tal y como muestra la Figura 24, las expresiones de lamento siguen un patrón similar al de las construcciones que transmiten la incapacidad de aceptar. Es decir, aumentan cuando el poder relativo o la distancia social son altos y disminuyen cuando el grado de imposición es menor. No obstante, esta tendencia varía entre los distintos grupos de informantes.

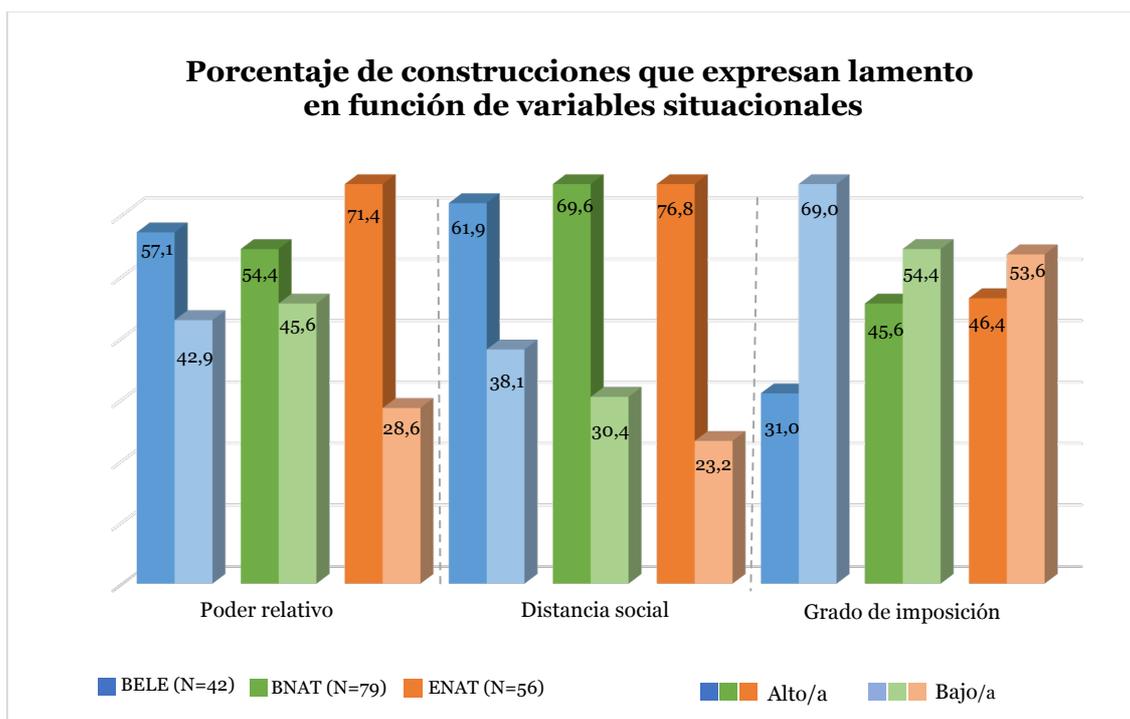


Figura 24. Porcentaje de construcciones que expresan lamento en función de P, D, R.

En el corpus ENAT las diferencias se acentúan cuando existe un alto poder relativo (71,4%) o una alta distancia social (76,8%). En el caso de las muestras BNAT, destaca el empleo de expresiones de lamento especialmente en situaciones con alta distancia social (69,6%). Por último, llama la atención que los aprendices brasileños de ELE recurren a estos modificadores, sobre todo, cuando existe una alta distancia social o el grado de imposición es bajo. En otras palabras, existe una tendencia a utilizar más expresiones de lamento al rechazar algo sencillo y al dirigirse a un profesor o a alguien de escasa confianza. Entre los españoles, la jerarquía y la falta de confianza parecen desempeñar un papel más importante que la dificultad del rechazo. Los brasileños coinciden en otorgar importancia a la confianza, pero para los aprendices parece ser más relevante el grado de dificultad del rechazo.

4.6.4.3.3. Opinión o preferencia

En cuanto a las construcciones empleadas por los sujetos de nuestra investigación para expresar sus opiniones, preferencias o decisiones, se observan dos comportamientos diferenciados. Por un lado, los hablantes nativos brasileños y españoles tienden a utilizar estos modificadores en situaciones de bajo poder relativo, baja distancia social o bajo grado de imposición. Sin embargo, la Figura 25 refleja que los aprendices de ELE invierten esta tendencia cuando el poder relativo o el grado de imposición son altos. De hecho, llama la atención que el 64,5% de las construcciones de este tipo identificadas en el corpus BELE se correspondan con un alto grado de imposición. A pesar de ello, los tres grupos coinciden en presentar los porcentajes más altos cuando la distancia social disminuye (BELE; 71%; BNAT 66,7% y ENAT 78,9%).

En resumen, la distancia social parece ser la variable que más influye al emplear estos modificadores internos. Es decir, cuando existe confianza con el interlocutor al que se dirigen, los sujetos de nuestro estudio muestran sus opiniones, preferencias y decisiones con mayor frecuencia. En el caso de los aprendices, además, parece importar el grado de dificultad del rechazo: cuando es alto, emplean más estos recursos.

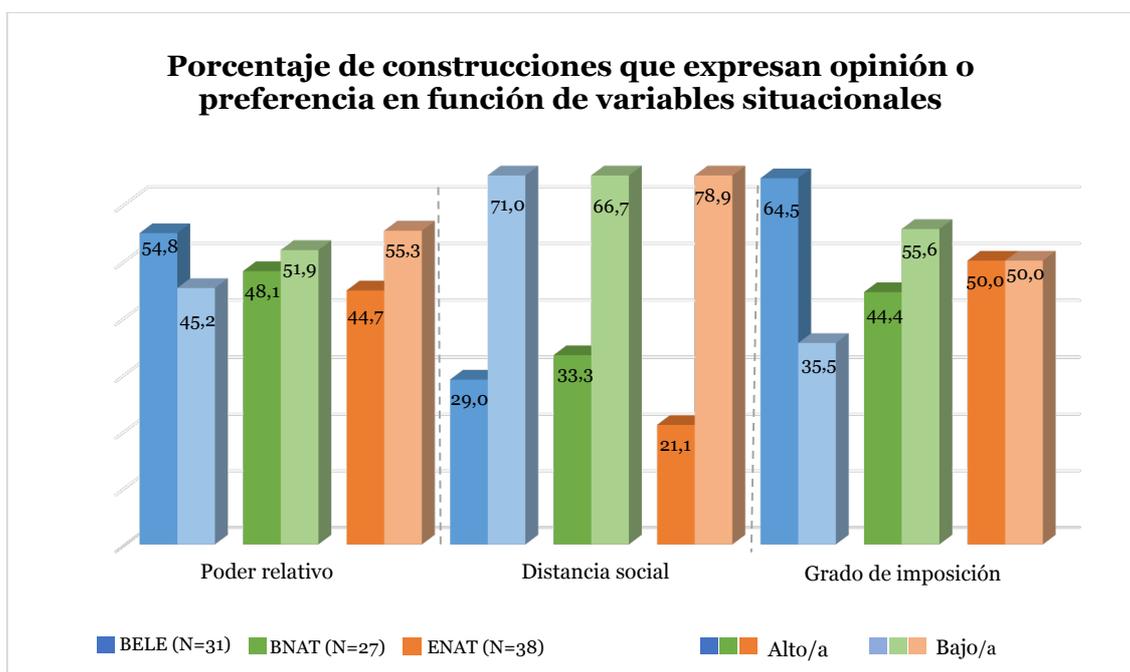


Figura 25. Porcentaje de construcciones que expresan opiniones o decisiones en función de P, D, R.

4.6.4.3.4. Necesidad u obligación

Con la excepción del grado de imposición, las variables situacionales de nuestro estudio sí parecen desempeñar un papel importante en el uso de construcciones verbales

que expresen necesidad u obligación. La Figura 26 nos muestra que estos mecanismos de atenuación aumentan sustancialmente en situaciones con un alto poder relativo o una alta distancia social. Así, por ejemplo, en las muestras del grupo BNAT el 88,2% de estos modificadores coincide con situaciones de alto poder relativo. En las muestras BELE y ENAT los porcentajes más altos se relacionan con rechazos en contextos de alta distancia social (BELE 85,7% y ENAT 85,7%). El grado de imposición, cuando es alto, parece fomentar el empleo de estos modificadores entre los nativos brasileños (70,6%). No obstante, en el corpus ENAT la diferencia es casi simbólica (52,4%) y en las muestras BELE el porcentaje que corresponde a los valores de la variable son idénticos (50%).

Estos datos nos indican que el poder relativo y la distancia social sí parecen determinar, en alguna medida, el empleo de construcciones verbales que expresan necesidad u obligación. Entre los nativos brasileños, además, el grado de imposición parece ser relevante. En otras palabras, estos modificadores son más frecuentes en relaciones asimétricas o cuando el emisor tiene escasa confianza con el destinatario. No obstante, los brasileños nativos se decantan por emplearlos en mayor medida cuando deben rechazar una propuesta complicada.

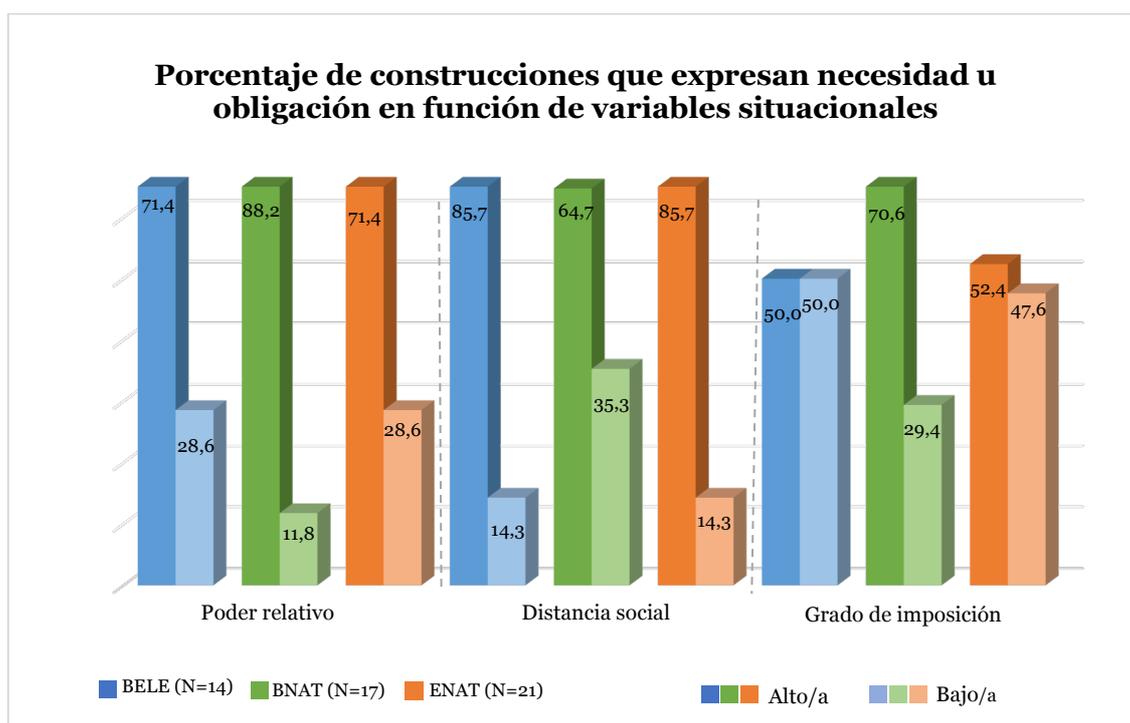


Figura 26. Porcentaje de construcciones que expresan necesidad u obligación en función de P, D, R.

4.6.4.3.5. Imposibilidad

En lo que respecta a las expresiones que denotan imposibilidad, la Figura 27 nos muestra que las tendencias son similares en los tres grupos de informantes: aumentan

cuando el poder relativo es alto o cuando la distancia social y el grado de imposición disminuyen. A juzgar por los porcentajes obtenidos, el poder relativo tiene mayor peso en las muestras de rechazos BELE (75%) y ENAT (69,4%), mientras que la distancia social (BELE 66,7%; BNAT 77,8%) y el grado de imposición (BELE 83,3%; BNAT 85,2%) parecen ser más determinantes para los dos grupos de informantes brasileños.

Los datos nos indican que, en nuestra investigación, las construcciones como “no es posible” o “me es imposible” son más frecuentes cuando los estudiantes se dirigen a un profesor. En el caso de los brasileños, además, aumentan de forma considerable cuando el destinatario es alguien de confianza o el rechazo es sencillo de realizar.

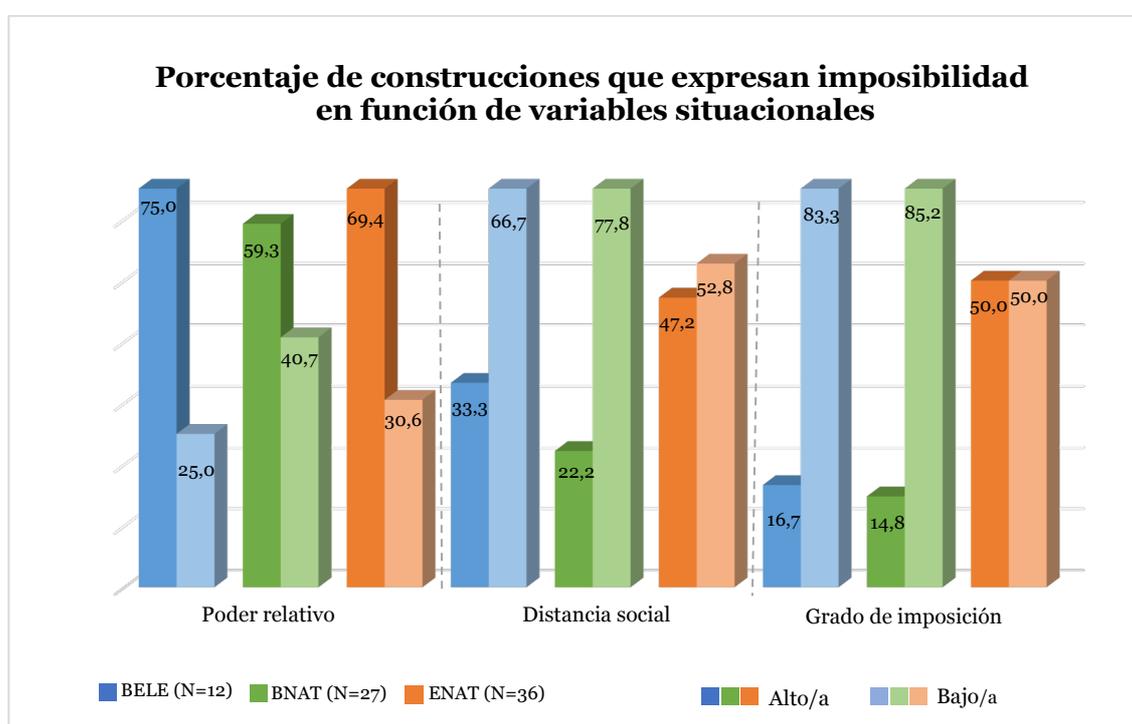


Figura 27. Porcentaje de construcciones que expresan imposibilidad en función de P, D, R.

4.6.4.3.6. Partículas negativas

Entre los elementos sintácticos identificados en el corpus, el más abundante está relacionado con el empleo de partículas negativas (no, nadie, nada...). Tal y como recoge la Figura 28, atendiendo a los valores que adquieren las variables, las diferencias de porcentajes son reducidas.

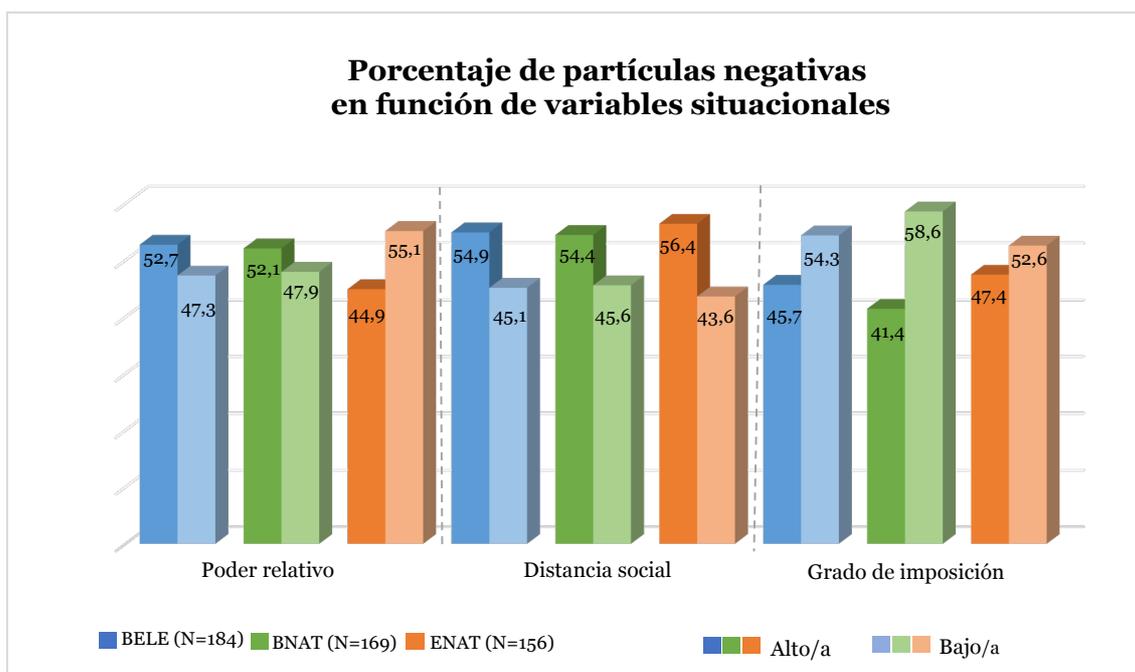


Figura 28. Porcentaje de partículas negativas empleadas en función de P, D, R.

En general, se observa que los dos grupos brasileños se comportan de forma similar: emplean ligeramente más partículas negativas cuando el poder relativo es alto (BELE 57,2%; BNAT 52,1%), la distancia social aumenta (BELE 54,9%; BNAT 54,4%) o el grado de imposición disminuye (BELE 54,3%; BNAT 58,6%). Los participantes españoles coinciden en la distancia social (ENAT 56,4%) y el grado de imposición (ENAT 52,4%), pero difieren en lo que respecta al poder relativo, ya que recurren a partículas negativas con mayor frecuencia cuando el poder relativo es bajo (ENAT 55,1%). Es necesario insistir en que, a pesar de los matices, las diferencias de porcentajes en ningún caso superan el 60%, por lo que estas variables no parecen incidir de forma determinante en el empleo de partículas negativas.

4.6.4.3.7. Futuro simple

Como adelantábamos al mencionar los elementos sintácticos más empleados, las construcciones para referirse al futuro son abundantes en nuestro corpus. Principalmente, el empleo del Futuro simple entre los brasileños y de la perífrasis “ir a + infinitivo” entre los españoles. Si bien existe una diferencia intergrupual llamativa en el número total de ocurrencias, la Figura 29 muestra que el comportamiento de los tres grupos respecto al uso del Futuro simple es similar en rechazos de diversas características situacionales: son más frecuentes cuando el poder relativo o la distancia social aumenta, o cuando existe un menor grado de imposición.

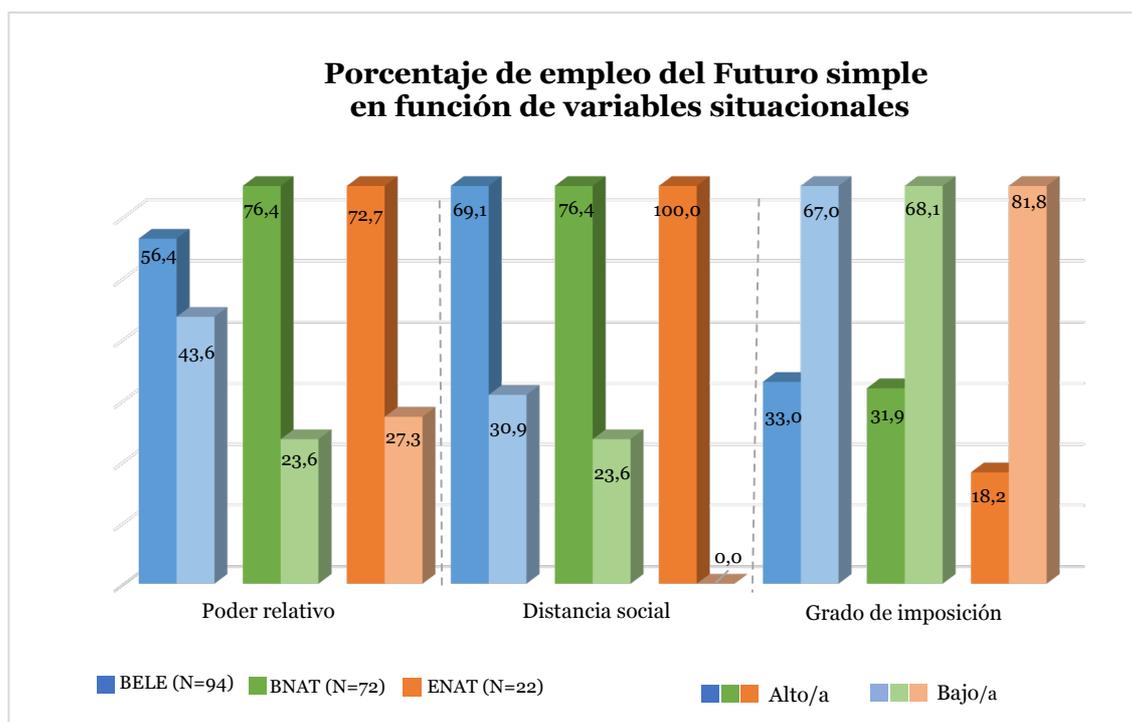


Figura 29. Porcentaje de empleo del Futuro simple en función de P, D, R.

La gráfica anterior refleja que el poder relativo (BELE 56,4%) no es una variable muy determinante en el caso de los aprendices de ELE que participaron en nuestro estudio; en cambio, lo son más la distancia social (BELE 69,1%) y el grado de imposición (BELE 67%). Entre los nativos, las tres variables parecen incidir en el empleo (o no) del Futuro simple, pues en ningún caso los porcentajes son menores del 68%. En definitiva, el análisis de este modificador, en función de las variables situacionales observadas, nos indica que los tres grupos de estudiantes tienden a utilizar el Futuro simple cuando existe una relación asimétrica respecto al interlocutor o tienen escasa confianza. Asimismo, parece más frecuente en rechazos que son más sencillos de realizar.

4.6.4.3.8. Perífrasis “ir (a) + Infinitivo”

La segunda construcción verbal más empleada para hacer referencia al futuro es la perífrasis “ir a + Infinitivo” en español o su equivalente en portugués “ir + Infinitivo” y, curiosamente, su empleo por parte de los tres grupos de informantes varía. Tal y como muestra la Figura 30, los aprendices de ELE apenas muestran variaciones cuando cambian los valores de las variables situacionales. Sin embargo, hay un ligero aumento de perífrasis cuando el poder relativo (52%) o la distancia social (52%) son bajas, o si existe un alto grado de imposición (52%).

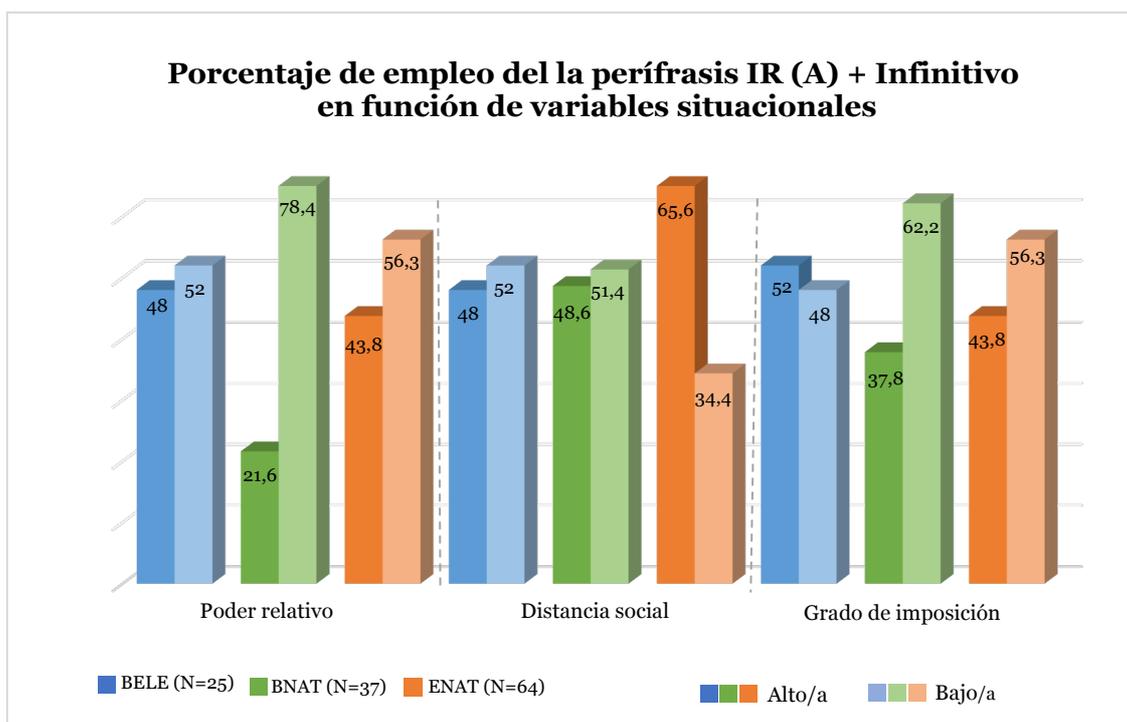


Figura 30. Porcentaje de empleo de la perífrasis “ir (a) + Infinitivo” en función de P, D, R.

Los nativos brasileños, por su parte, aumentan considerablemente el empleo de este modificador en situaciones de bajo poder relativo (78,4%) o grado de imposición (62,2%). Sin embargo, los resultados también muestran una leve preferencia hacia el uso de la perífrasis cuando la distancia social disminuye (51,4%). Al contrario que sus homólogos brasileños, los españoles muestran una clara preferencia por esta perífrasis en situaciones de alta distancia social (65,6%), pero coinciden con los otros grupos en recurrir a este modificador interno si el poder relativo (56,3%) o el grado de imposición (56,3%) son más bajos.

En resumen, los informantes españoles emplean más la perífrasis “ir a + Infinitivo” cuando tienen escasa confianza con el interlocutor. Los brasileños, en cambio, muestran una preferencia más marcada al dirigirse a compañeros de clase o amigos, o si deben rechazar algo sencillo.

4.6.4.3.9. Forma de tratamiento: *usted, o/a senhor/a*

En lo que respecta a las formas de tratamiento identificadas en el acto de habla nuclear, no debemos perder de vista que el grupo BNAT únicamente la ha marcado explícitamente en 7 ocasiones, frente a las 18 y 21 de ENAT y BELE respectivamente. No obstante, la Figura 31 refleja que cuando los nativos emplean esta forma de tratamiento, existe un alto poder relativo en el 100% de las situaciones. Los aprendices de ELE, en cambio, la emplean con un alto poder relativo en 66,7% de las ocasiones.

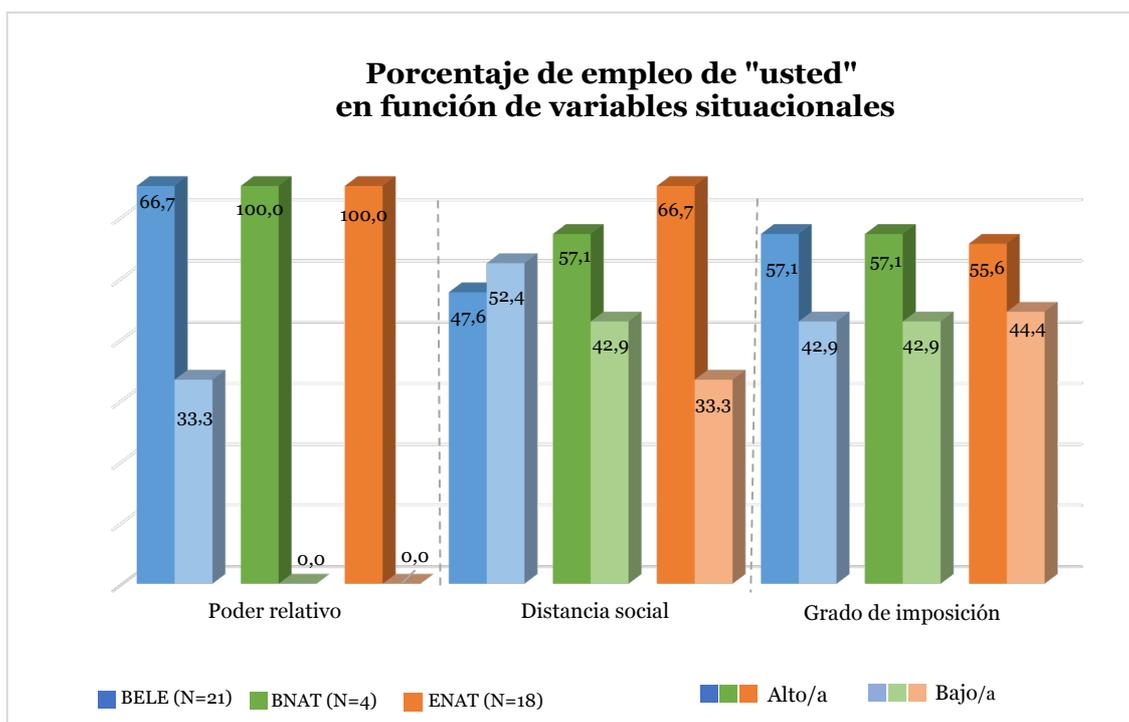


Figura 31. Porcentaje de empleo de "usted" en función de P, D, R.

La distancia social parece que influye más en los nativos españoles que en los brasileños, ya que en el corpus del grupo ENAT esta forma de tratamiento aparece con mayor frecuencia en situaciones de alta distancia social (66,7%). El grupo BNAT sigue esta misma tendencia, pero el porcentaje alcanza el 57,1%. Lo que más sorprende es que el grupo de aprendices de ELE se dirige al destinatario de manera formal con mayor frecuencia en rechazos con una baja distancia social. En cuanto al grado de imposición, observamos que los tres grupos de nuestra investigación prefieren recurrir a esta forma de tratamiento en rechazos con un alto grado de imposición (BELE 57,1%; BNAT 57,1%; ENAT 55,6%).

En definitiva, los datos presentados nos indican que el poder relativo es decisivo al escoger la forma de tratamiento formal y, en el caso de los españoles, la distancia social también parece desempeñar un papel importante. Por lo tanto, podemos afirmar que los informantes nativos de nuestro corpus emplean más "usted" o "o/a senhor/a" si existe una relación asimétrica con el interlocutor, tienen poca confianza o si se trata de un rechazo con un alto nivel de dificultad. Sin embargo, entre los aprendices de ELE es ligeramente más frecuente si tienen confianza con el destinatario.

4.6.4.3.10. Forma de tratamiento: *tú, você*

A continuación, la Figura 32 nos muestra los resultados obtenidos para la forma de tratamiento “tú”:

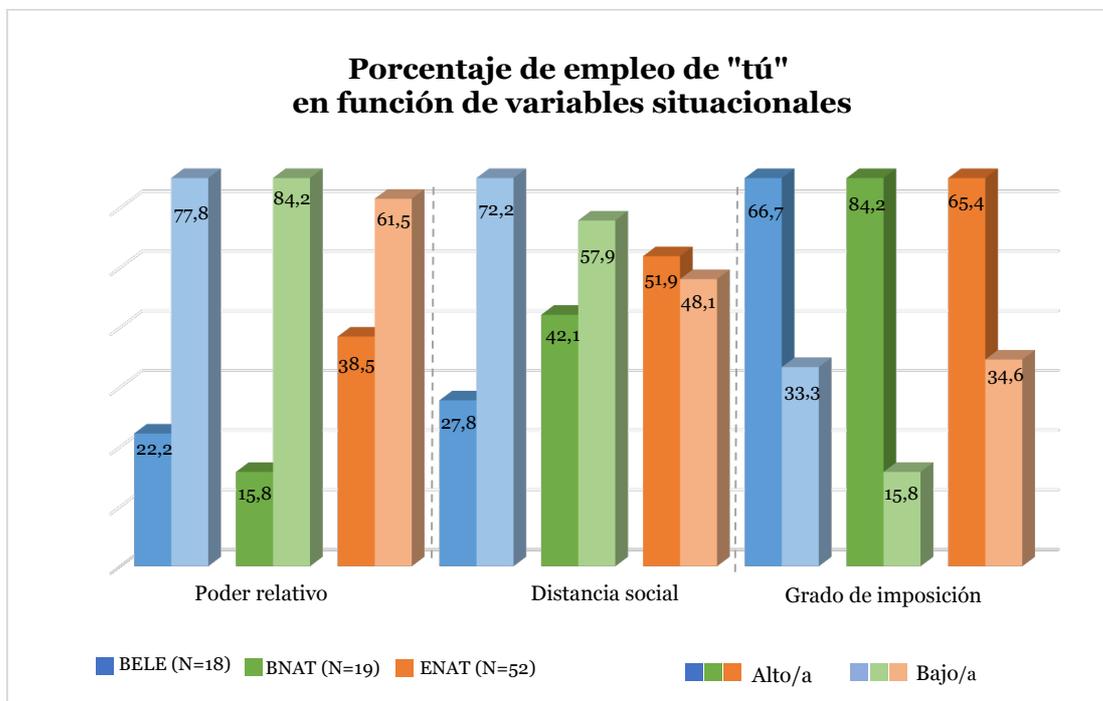


Figura 32. Porcentaje de empleo de “tú” en función de P, D, R.

Las ocasiones en las que se marca explícitamente la forma de tratamiento “tú” o “*você*” se caracterizan en su mayoría por un bajo poder relativo (BELE 77,8%; BNAT 84,2%; ENAT 61,5%), un alto grado de imposición (BELE 66,7%; BNAT 84,2%; ENAT 65,4%) y, en el caso de los brasileños, por una baja distancia social (BELE 72,2%; BNAT 57,9%). Los españoles, por el contrario, emplean un poco más esta forma de tratamiento cuando existe una alta distancia social (51,9%).

Estos datos nos muestran que los informantes de nuestra investigación prefieren emplear la forma de tratamiento informal cuando existe una relación simétrica respecto al interlocutor o, en el caso de los brasileños, cuando tienen confianza con él o ella. Además, llama la atención que los tres grupos emplean más este modificador cuando deben rechazar algo que conlleva un alto nivel de dificultad.

4.6.4.3.11. Marcadores discursivos

Tal y como muestra la Figura 33, la tendencia de los tres grupos de informantes es similar en función de las distintas variables:

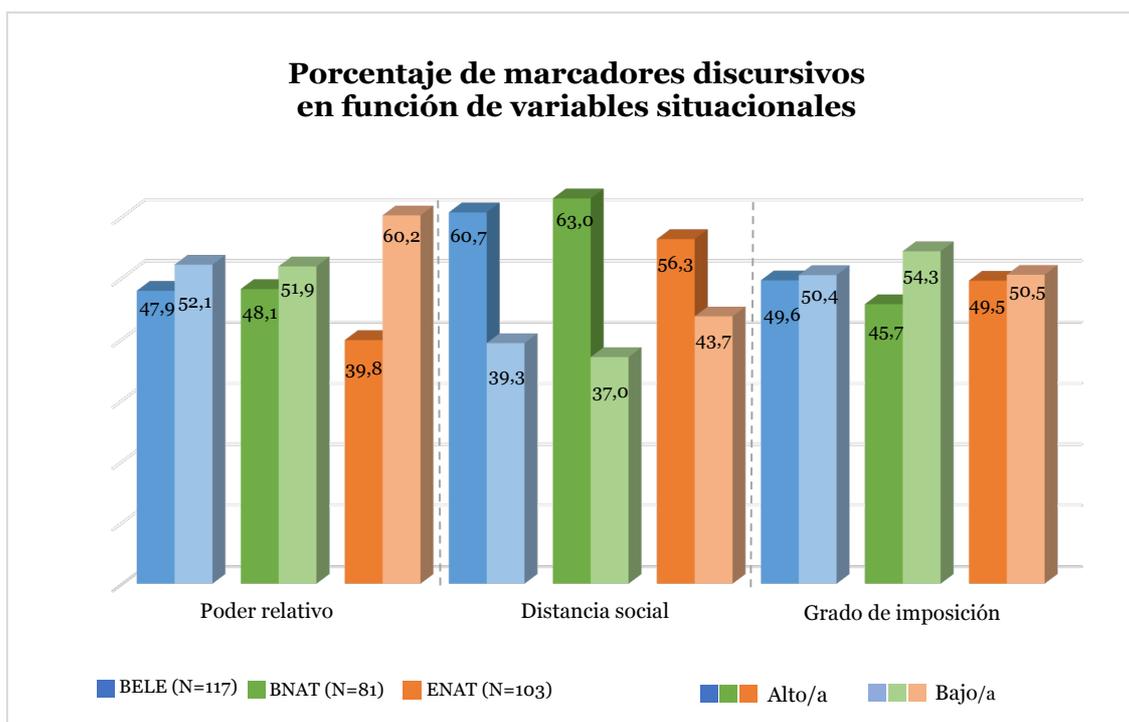


Figura 33. Porcentaje de marcadores discursivos empleados en función de P, D, R.

Las diferencias entre los valores que adquieren las variables situacionales se aprecian de forma más evidente en el caso de la distancia social. Cuando es alta, aumenta la frecuencia de aparición de los marcadores discursivos (BELE 60,7%; BNAT 63%; ENAT 56,3%). Los nativos españoles también parecen ser susceptibles al poder relativo: al disminuir, se registran más modificadores internos de este tipo (60,2%). Lo mismo ocurre con los grupos de informantes BELE y BNAT, pero los porcentajes apenas alcanzan un 52,1% y un 51,9% respectivamente. El grado de imposición refleja una ligera variación en el empleo de marcadores discursivos, pues aumentan levemente cuando es bajo.

En conclusión, parece que la variable que más determina el empleo de los marcadores discursivos es la distancia social en el caso de los brasileños y el poder relativo en el caso de los informantes españoles. Es decir, los brasileños recurren más a este mecanismo de atenuación cuando no tienen confianza con el interlocutor y los españoles cuando deben rechazar algo a un compañero de clase o amigo.

4.6.4.4. Conclusiones

A continuación, presentamos tres tablas con los modificadores internos que predominan según los valores, alto (+) o bajo (-), de las tres variables situacionales: el poder relativo (P), la distancia social (D) y el grado de imposición (R). Los hemos

clasificado, una vez más, atendiendo a su tipología: elementos léxicos, sintácticos y discursivos. El objetivo es sintetizar la información presentada previamente; por eso, en las descripciones no hacemos referencia a los porcentajes que figuran en las tablas. No podemos perder de vista, sin embargo, que consideramos predominante aquel modificador que supera la frecuencia del 50% en alguno de los dos valores que adquieren las variables. Por lo tanto, cuanto mayor sea, mayor será la influencia de dicha variable en el empleo del modificador en cuestión.

4.6.4.4.1. Elementos léxicos

A continuación, la Tabla 59 muestra los modificadores internos más empleados en función de los valores que adquieren las variables situacionales:

VARIABLE		BELE		BNAT		ENAT	
		Modificador	%	Modificador	%	Modificador	%
P	+	Lamento	57,1	Lamento	54,4	Lamento	71,4
		Imposibilidad	75	Imposibilidad	59,3	Imposibilidad	69,4
		Incapacidad de aceptar	51	Incapacidad de aceptar	59,6	Incapacidad de aceptar	50,4
		Necesidad u obligación	71,4	Necesidad u obligación	88,2	Necesidad u obligación	71,4
		<u>Opinión o preferencia</u>	54,8	----	----	----	----
	-	----		Opinión o preferencia	51,9	Opinión o preferencia	55,3
D	+	Lamento	61,9	Lamento	69,6	Lamento	76,8
		Incapacidad de aceptar	56,4	Incapacidad de aceptar	62,3	Incapacidad de aceptar	55,6
		Necesidad u obligación	85,7	Necesidad u obligación	64,7	Necesidad u obligación	85,7
	-	Opinión o preferencia	71	Opinión o preferencia	66,7	Opinión o preferencia	78,9
		Imposibilidad	66,7	Imposibilidad	77,8	Imposibilidad	52,8
R	+	Necesidad u obligación	50	Necesidad u obligación	70,6	Necesidad u obligación	52,4
		<u>Opinión o preferencia</u>	64,5	----	Opinión o preferencia	50	
		----	----	----	<u>Imposibilidad</u>	50	
	-	Lamento	69	Lamento	54,4	Lamento	53,6
		Imposibilidad	83,3	Imposibilidad	85,2	<u>Imposibilidad</u>	50
		Incapacidad de aceptar	57	Incapacidad de aceptar	57,9	Incapacidad de aceptar	60,7
		Necesidad u obligación	50	Opinión o preferencia	55,6	Opinión o preferencia	50

Tabla 59. Influencia de variables situacionales en modificadores léxicos.

Tal y como muestra la Tabla 59, la mayoría de los modificadores internos de tipo léxico están presentes con mayor frecuencia si el poder relativo o la distancia social son altos, es decir, cuando los estudiantes deben rechazar algo a un profesor o a una persona de escasa confianza. Este es el caso de las expresiones de lamento, necesidad u obligación y de la incapacidad de aceptar. Los aprendices de ELE, además, prefieren emplear mecanismos para expresar su opinión o sus preferencias cuando el poder relativo es alto o la distancia social es baja. En cambio, los nativos prefieren recurrir a estos modificadores en situaciones de bajo poder relativo o baja distancia social. Las construcciones verbales que expresan la imposibilidad de aceptar también son más frecuentes, en los tres grupos, cuando la distancia social es menor. En las tablas hemos subrayado el uso de aquellos modificadores que presentan diferencias intergrupales para identificarlos con mayor facilidad.

Al observar el grado de imposición, se puede apreciar que los modificadores internos de este tipo predominan en rechazos con bajo nivel de dificultad (R-). Esto ocurre en los tres grupos de informantes con las expresiones de lamento y la incapacidad de aceptar. Las construcciones verbales que transmiten imposibilidad también son frecuentes en estos rechazos entre los grupos BELE y BNAT. El grupo de nativos brasileños, además, expresa sus opiniones o preferencias más a menudo si existe un bajo grado de imposición. En cambio, el grupo BELE se decanta por opinar o mostrar sus preferencias si el grado de imposición es alto, al igual que ocurre con los participantes BNAT y ENAT con las fórmulas lingüísticas que expresan necesidad u obligación. Por último, cabe destacar que los aprendices de ELE no muestran predilección en el empleo de estas expresiones respecto al grado de imposición, ni los nativos españoles al opinar o utilizar expresiones de imposibilidad en rechazos con distintos grados de imposición.

En definitiva, podemos concluir que, cuando las variables situacionales coinciden, los tres grupos de informantes emplean modificadores internos con funciones similares. No obstante, difieren en la selección léxica y la frecuencia de uso que hacen de los mismos. Al comparar los dos grupos brasileños con el de informantes nativos españoles, nos han llamado la atención algunos aspectos. En primer lugar, la preferencia léxica del verbo “conseguir” por parte de los grupos brasileños, pues no se ha registrado en ningún acto de habla nuclear del corpus ENAT. En segundo lugar, el frecuente empleo de adverbios por parte de los grupos BELE y BNAT para expresar lamento al rechazar, ya sea mediante “infelizmente” o sus traducciones al español “desafortunadamente” o “lamentablemente”. Los españoles, en cambio, recurren con más frecuencia a construcciones como “sintiéndolo mucho” o “siento decirte que...”. Asimismo, hemos comprobado que los brasileños prefieren expresar la imposibilidad de aceptar mediante

la construcción “no es posible”, mientras que los españoles muestran preferencia por la fórmula “(me) es imposible”. Gracias al análisis de corpus con hablantes nativos de la misma lengua que los aprendices de ELE, hemos tenido la oportunidad de comprobar empíricamente que estas preferencias por parte del grupo BELE son el resultado de transferencias de la L1 a la L2 al rechazar.

4.6.4.4.2. Elementos sintácticos

En relación con las construcciones verbales que se refieren al futuro, cabe destacar la clara preferencia de los grupos brasileños por el Futuro simple y de los españoles por la perífrasis “ir a + Infinitivo”. Como se aprecia en la Tabla 60, el Futuro simple es más frecuente en rechazos con un alto poder relativo, una alta distancia social o un bajo grado de imposición. En cambio, la perífrasis “ir (a) + Infinitivo” es más habitual cuando existe un bajo poder relativo y una baja distancia social en el caso de los informantes brasileños. Los estudiantes españoles optan más por esta construcción verbal cuando la distancia social es alta. No obstante, coinciden con los nativos brasileños en utilizarla más si existe un bajo grado de imposición, al contrario que los aprendices de ELE.

A juzgar por los porcentajes obtenidos en la Tabla 60, parece que ambos grupos de nativos identifican el Futuro simple con un registro más formal, pues es más común en relaciones asimétricas y de escasa confianza. En cambio, la perífrasis parece estar asociada a relaciones simétricas en el caso de los informantes brasileños y a una escasa confianza en el corpus de los españoles. En los datos de los aprendices de ELE los porcentajes no son tan elevados, por lo que resulta más arriesgado aventurar interpretaciones certeras.

A partir de los resultados obtenidos, constatamos que los grupos de nativos únicamente utilizan “usted” o su equivalente “o/a *senhor/a*” cuando existe una relación asimétrica entre los interlocutores. En cambio, los aprendices de ELE también recurren a “usted” en un 33,33% de situaciones con bajo poder relativo. Algo que podría explicarse debido a... En cuanto a las formas de tratamiento informal, cabe destacar que, en la mayoría de las ocasiones, los tres grupos recurren a “tú” o “*você*” cuando la relación es simétrica. No obstante, el menor porcentaje corresponde al grupo ENAT, lo que nos indica que también son quienes más emplean la forma de tratamiento informal en relaciones asimétricas.

Al fijar la atención en la distancia social, observamos que los dos grupos de nativos únicamente emplean el tratamiento formal si es alta, pero los aprendices de ELE prefieren utilizar “usted” en situaciones de baja distancia social. Sin embargo, los dos grupos de brasileños optan por la forma de tratamiento informal en situaciones de baja distancia social y, los españoles, la emplean con mayor frecuencia si la distancia social es alta. Respecto a la tercera variable, la mayoría de los informantes de nuestro estudio recurren a marcar la forma de tratamiento, ya sea formal o informal, cuando existe un alto grado de imposición.

VARIABLE		BELE		BNAT		ENAT	
		Modificador	%	Modificador	%	Modificador	%
P	+	Futuro simple	56,4	Futuro simple	76,4	Futuro simple	72,7
		<i>Usted</i>	66,7	<i>O/a senhor/a</i>	100	<i>Usted</i>	100
		Partículas negativas	52,7	Partículas negativas	52,1		
	-	Ir (a) + Infinitivo	52	Ir (a) + Infinitivo	78,4	Ir (a) + Infinitivo	56,3
		<i>Tú</i>	77,8	<i>Você</i>	84,2	<i>Tú</i>	61,5
						<u>Partículas negativas</u>	55,1
D	+	Partículas negativas	54,9	Partículas negativas	54,4	Partículas negativas	56,4
		Futuro simple	69,1	Futuro simple	76,4	Futuro simple	100
				<i>O/a senhor/a</i>	57,1	<i>Usted</i>	66,7
					<i>Tú</i>	51,9	
					<u>Ir (a) + Infinitivo</u>	65,6	
	-	Ir (a) + Infinitivo	52	Ir (a) + Infinitivo	51,4		
		<i>Tú</i>	72,2	<i>Você</i>	57,9		
		<i>Usted</i>	52,4				
R	+	<i>Usted</i>	57,1	<i>O/a senhor/a</i>	57,1	<i>Usted</i>	55,6
		<i>Tú</i>	66,7	<i>Você</i>	84,2	<i>Tú</i>	65,4
		<u>Ir (a) + Infinitivo</u>	52				
	-	Partículas negativas	54,3	Partículas negativas	58,6	Partículas negativas	52,6
		Futuro simple	67	Futuro simple	68,1	Futuro simple	81,8
				Ir (a) + Infinitivo	62,2	Ir (a) + Infinitivo	56,3

Tabla 60. Influencia de variables situacionales en modificadores sintácticos.

La diferencia intergrupal que se produce entre los aprendices de ELE y los hablantes nativos al emplear las formas de tratamiento puede tener una doble interpretación. Por un lado, podemos suponer que los aprendices de ELE brasileños, al expresarse en una segunda lengua, prefieren mostrar una mayor formalidad respecto al interlocutor como un intento de justificar posibles inadecuaciones o malentendidos. Por otro lado, esta diferencia se puede explicar debido a una interferencia del portugués, ya que “você”, a pesar de ser una forma de tratamiento informal, funciona sintácticamente como la tercera persona del singular en español. De ahí que, al no estar tan familiarizados con el empleo de “tú” en su lengua materna, para los estudiantes brasileños de nuestro estudio (procedentes del interior de São Paulo) sea más sencillo emplear “usted”. De hecho, en el portugués brasileño coloquial es relativamente frecuente combinar formas verbales en tercera persona con pronombres posesivos en segunda (p. e. *Você quer que eu aceite a tua* proposta?*).

Para terminar, debemos señalar que las partículas negativas son más habituales en rechazos con una alta distancia social o un bajo grado de imposición. Los informantes brasileños prefieren emplearlas cuando existe un alto poder relativo y, los españoles, cuando el poder relativo es bajo. Hemos observado que los aprendices de ELE brasileños son quienes más emplean el adverbio de negación “no” con un total de 180 ocurrencias, frente a los 165 registros de “*não*” en el corpus BNAT y las 148 del grupo ENAT. Además, los informantes BELE también son quienes más utilizan el verbo “poder” (122 ocurrencias frente a las 105 del corpus ENAT y 80 de los brasileños nativos). Llegados a este punto, conviene recordar que también son los aprendices de ELE brasileños quienes más rechazos directos formulan y, por tanto, deducimos que la fórmula de rechazos más habitual en este grupo de informantes es “no puedo”, “no voy a poder” o “no podré” en detrimento de otras fórmulas lingüísticas más empleadas por los hablantes nativos que por el grupo BELE. Entre ellas, destacan las expresiones de lamento, los verbos de rechazo o las construcciones verbales que transmiten necesidad, obligación e imposibilidad.

De los modificadores sintácticos analizados, quizá lo más llamativo sea que los nativos brasileños son quienes más se valen del adverbio “no”, incluso por encima de los nativos españoles, pues estudios anteriores (Mendes, 1996; Ferreira, 2014) apuntan a que los brasileños prefieren formular rechazos indirectos omitiendo el adverbio de negación. Esta divergencia respecto a las investigaciones anteriores podría explicarse por haber analizado un corpus escrito, no oral como en Mendes (1996) y Ferreira (2014). Existe la posibilidad de que, al rechazar mediante un correo electrónico o un mensaje de Facebook, los brasileños sientan una menor amenaza y no consideren necesario recurrir

con tanta frecuencia a estrategias indirectas. Además, en la oralidad, existen componentes kinésicos, como el tono de voz o la expresión facial, que ayudan a inferir el rechazo con mayor precisión. En cambio, por escrito, el riesgo de ser malinterpretado aumenta y, con él, la necesidad de mostrarse más directos.

4.6.4.4.3. Elementos discursivos

En lo que respecta a los elementos discursivos, hemos considerado oportuno no incluir la tabla porque, al haber seleccionado únicamente los marcadores, coincidiría plenamente con la Figura 33. A modo de resumen, simplemente mencionaremos que los marcadores discursivos son más frecuentes en los tres grupos cuando existe un bajo poder relativo, una alta distancia social o un bajo grado de imposición. Quienes más recurren a estos modificadores son los aprendices de ELE (117), seguidos de los españoles (103) y, en tercer lugar, los nativos brasileños (81). En los tres grupos, destaca la presencia abrumadora de “pero” o su equivalente en portugués “mas”. Tal vez la mayor frecuencia por parte del grupo BELE pueda explicarse como un intento de preparar el rechazo de forma segura y evitando caer en malentendidos.

En conclusión, los tres grupos de informantes recurren a un número similar de modificadores internos, pero son los aprendices de ELE quienes más se valen de modificadores sintácticos y discursivos. En contrapartida, llama la atención que el grupo de nativos brasileños es el que prefiere emplear los modificadores léxicos en mayor medida. Esto nos lleva a intuir que los aprendices de ELE brasileños, al elaborar rechazos, tratan de compensar las carencias léxicas en la L2 mediante mecanismos sintácticos y discursivos, generalmente, poco variados.

Para finalizar, nos parece necesario enfatizar que los estudios de rechazos analizados en el estado de la cuestión apenas analizan la presencia de modificadores internos en el acto nuclear del rechazo. La mayoría se centran en las estrategias y los modificadores externos que acompañan al rechazo. Por lo tanto, consideramos que nuestro análisis puede servir como punto de partida para futuras investigaciones, especialmente, en lo que respecta a las distintas variedades del español y del portugués.

4.6.5. Modificadores externos

4.6.5.1. Taxonomía y características

A partir del análisis de los 372 correos electrónicos y 348 mensajes de Facebook de nuestro corpus, identificamos un total de 27 modificadores externos. La Tabla 61

muestra la taxonomía establecida y la frecuencia de aparición de cada uno en los tres grupos de informantes. A pesar de que algunos modificadores aparezcan de forma aislada, hemos optado por incluir todos, especificando su frecuencia de aparición y función, pues consideramos que puedan ser de interés para futuros estudios sobre rechazos con informantes de otras lenguas.

FUNCIÓN	MODIFICADOR EXTERNO	BELE	BNAT	ENAT
Discursiva	Saludo	228	211	228
	Interés hacia el interlocutor	66	75	9
	Autoidentificación	16	6	37
	Presentación del tema	56	29	65
	Interés en mantener o retomar el contacto	21	8	23
	Solicitud de respuesta	9	9	7
	Despedida	122	92	132
	Firma	74	89	49
Atenuadora	Excusa y justificación	325	275	350
	Disculpa	114	87	130
	Propuesta alternativa	37	52	34
	Preparador del rechazo	29	54	21
	Reconocimiento del coste	20	8	22
	Lamento	10	7	4
	Rechazo reiterativo	9	4	16
	Súplica	4	2	5
	Autocrítica	3	2	6
Afiliativa	Agradecimiento	120	99	114
	Solicitud de comprensión	40	23	19
	Deseo de aceptar	35	32	26
	Expresión de buenos deseos	26	20	18
	Propuesta compensatoria	23	18	20
	Empatía	23	9	21
	Muestra de alegría o entusiasmo	20	13	5
	Cumplido	17	10	13
	Ofrecimiento de ayuda	12	3	11
	Consejo o sugerencia	11	6	11

Tabla 61. Taxonomía y frecuencia de modificadores externos.

Partimos de la premisa de que todos los modificadores externos empleados en rechazos, incluidos aquellos que cumplen una función discursiva, actúan como mitigadores para reparar los daños que puede causar el acto nuclear en la imagen del interlocutor. No obstante, cada uno de ellos tiene, además, su propia fuerza ilocutiva. Algunos, como las excusas o las disculpas, sirven esencialmente para suavizar su carácter amenazante. Otros, en cambio, refuerzan la cercanía e imagen de afiliación con el interlocutor, por lo que desempeñan una doble función: mitigadora y valorizadora. Briz (2005) denomina a este fenómeno *cortesía estratégica* y Félix-Brasdefer (2019) se refiere a estos movimientos de apoyo como *expresiones afiliativas*. Esto explica que hayamos agrupado los modificadores externos atendiendo a tres funciones (discursiva, atenuadora y afiliativa), pero conscientes de que no en todos los casos la pertenencia a una u otra categoría resulta indiscutible.

En los siguientes epígrafes presentamos con más detalle las características de los modificadores externos empleados por cada grupo de informantes. Recordamos que hemos respetado la grafía original del corpus en todos los ejemplos; por lo tanto, se han mantenido posibles correcciones de índole ortográfica, dactilográfica o gramatical.

4.6.5.1.1. Función discursiva

Consideramos modificadores externos con función discursiva todos aquellos que responden a las convenciones propias de cada uno de los géneros discursivos estudiados: correos electrónicos o mensajes de Facebook. Atendiendo a la macroestructura de ambos géneros, se pueden distinguir tres partes: apertura, cuerpo y cierre. No obstante, en algunas ocasiones el emisor decide deliberadamente prescindir de alguna de ellas. En los correos electrónicos, además, existe la sección de preapertura, compuesta por el asunto, pero como numerosos informantes han prescindido de esta parte, hemos considerado más oportuno no incluirlo en los análisis realizados.

La Tabla 62 muestra los modificadores externos con una función discursiva, localizados en el corpus de informantes BELE, BNAT y ENAT. Especificamos el total de apariciones de cada uno con sus correspondientes frecuencias en correos electrónicos y mensajes de Facebook. Cabe destacar que hemos agrupado los modificadores atendiendo a las partes de la macroestructura a la que pertenecen y, en la posterior descripción de cada uno de ellos, hemos optado por seguir ese mismo orden.

Macro-estructura	Grupo	Modificador externo	Correos electrónicos		Mensajes de Facebook		Total
APERTURA	BELE	Saludo	119	52%	109	48%	228
		Interés hacia el interlocutor	19	29%	47	71%	66
		Autoidentificación	14	88%	2	12%	16
	BNAT	Saludo	113	54%	98	46%	211
		Interés hacia el interlocutor	31	41,3%	44	58,7%	75
		Autoidentificación	6	100%	0	0%	6
	ENAT	Saludo	137	60%	91	40%	228
		Interés hacia el interlocutor	1	11%	8	88,9%	9
		Autoidentificación	34	91,9%	3	8,1%	37
CUERPO	BELE	Presentación del tema	37	66%	19	34%	56
		Interés en mantener o retomar el contacto	8	38%	13	62%	21
	BNAT	Presentación del tema	21	72,4%	8	27,6%	29
		Interés en mantener o retomar el contacto	3	37,5%	5	62,5%	8
	ENAT	Presentación del tema	45	70,3%	20	29,7%	65
		Interés en mantener o retomar el contacto	3	13%	20	87%	23
CIERRE	BELE	Solicitud de respuesta	8	89%	1	11%	9
		Despedida	78	64%	44	36%	122
		Firma	72	97%	2	3%	74
	BNAT	Solicitud de respuesta	9	100%	0	0%	9
		Despedida	80	87%	12	13%	92
		Firma	89	100%	0	0%	89
	ENAT	Solicitud de respuesta	6	85,7%	1	14,3%	7
		Despedida	90	68,2%	42	32%	132
		Firma	47	96%	2	4%	49

Tabla 62. Taxonomía y frecuencia de modificadores externos discursivos.

4.6.5.1.1.1. Saludo

El *saludo* constituye el principal modificador externo de la apertura tanto en correos electrónicos como en mensajes de Facebook. Sin embargo, aparece con una frecuencia ligeramente mayor en correos electrónicos, probablemente debido al empleo de un registro más cuidado y formal, en el que difícilmente se obvian los saludos. El grupo de nativos españoles es el que más emplea este modificador discursivo en correos electrónicos (136 frente a 117 y 112) y el que menos recurre a él en los mensajes de Facebook (91 frente a 99 y 108). A continuación, la Tabla 63 recoge los tipos de saludos registrados en el corpus y algunos ejemplos:

Grupo	Género	Saludos	Ejemplo	Total
BELE	CORREO	Informal	<i>Hola,</i>	2
		Informal + Nombre de pila	<i>Hola. Tadeo!</i>	14
		Informal + apelativo cariñoso	<i>Hola, querido!</i>	1
		Informal + Título	<i>Hola, profe,</i>	10
		Informal + Título + Nombre	<i>Hola, profesora Carmen,</i>	9
		Semiformal	<i>Buenas tardes,</i>	1
		Semiformal + Nombre de pila	<i>Buenas noches, Renata.</i>	14
		Semiformal + Título	<i>Buenos días, profe,</i>	19
		Semiformal + Título + Nombre	<i>Buenos días, profesor Miguel.</i>	31
		Formal + Nombre	<i>Estimada Angélica,</i>	4
		Formal + Título	<i>Estimado profesor,</i>	4
	Formal + Título + Nombre	<i>Estimada Profesora Ana Mariza,</i>	8	
	MENSAJE	Informal	<i>iHolaaaa! 😊😊</i>	10
		Informal + Nombre de pila	<i>iHola, Carlos!</i>	56
		Informal + apelativo cariñoso	<i>iHola, cariño!</i>	12
		Informal + Título	<i>Hola, profesora</i>	6
		Informal + Título + Nombre	<i>Hola prof. Júlio!</i>	1
		Semiformal + Nombre de pila	<i>Buenas tardes, Luis.</i>	4
		Semiformal + Título	<i>Buenos días profesor,</i>	2
		Semiformal + Título + Nombre	<i>Buenos días, profesora Angélica.</i>	2
Formal + Título		<i>Estimado maestro</i>	2	
Apelativo	<i>Lolita mi amor,</i>	13		
BNAT	CORREO	Informal	<i>Oi, tudo bem?</i>	2
		Informal + Nombre de pila	<i>Olá Marcos, tudo bem?</i>	7
		Informal + Título	<i>Oi, professora, tudo bem?</i>	15
		Semiformal	<i>Bom dia, tudo bem?</i>	5
		Semiformal + Nombre de pila	<i>Boa noite Alcides,</i>	7
		Semiformal + Título	<i>Bom dia, professora!</i>	46
		Semiformal + Título + Nombre	<i>Boa Tarde Prof^a Lígia,</i>	20
		Formal + Título	<i>Querido professor,</i>	4
		Título (apelativo)	<i>Professora Ana,</i>	5
		Apelativo	<i>Renato,</i>	1

	MENSAJE	Informal	<i>Olá, tudo bem?</i>	20
		Informal + Nombre de pila	<i>Oi Catherine!</i>	59
		Informal + Apelativo cariñoso	<i>Oi, miga.</i>	9
		Informal + Título	<i>Oi professor,</i>	1
		Semiformal	<i>Bom dia.</i>	1
		Semiformal + Nombre	<i>Bom dia, Aline.</i>	1
		Formal + Nombre	<i>Caro Felipe,</i>	1
		Título (apelativo)	<i>Proooof,</i>	3
		Apelativo	<i>Gataaa</i>	4
ENAT	CORREO	Informal	<i>Holaaaa,</i>	7
		Informal + Nombre de pila	<i>Hola Ignacio:</i>	32
		Semiformal	<i>Buenas tardes:</i>	22
		Semiformal + Nombre de pila	<i>Buenos días Rocío:</i>	59
		Semiformal + Título	<i>Buenas tardes profesor,</i>	3
		Informal + Semiformal	<i>Hola buenas tardes María Jesús</i>	2
		Formal + Nombre	<i>Estimado Carlos Rodríguez:</i>	3
		Formal + Título	<i>Estimado profesor:</i>	4
		Formal + Título + Nombre	<i>Estimado Prof. Antonio:</i>	4
	MENSAJE	Informal	<i>Buenas:</i>	10
		Informal + Nombre de pila	<i>Hola Mario.</i>	62
		Informal + apelativo cariñoso	<i>Hola guapisima!!!!</i>	9
		Semiformal + Nombre de pila	<i>Buenas tardes Elisa</i>	1
		Apelativo	<i>Gordiii</i>	9

Tabla 63. Tipos de saludos y ejemplos.

Como se aprecia en la Tabla 63, la fórmula de saludos más frecuente en los correos electrónicos de aprendices brasileños de ELE es la semiformal, acompañada del título y nombre (p. e. *Buenas tardes, profesor Júlio; ¡Buenos días!, profesora Karen*) o solo del título (p. e. *¡Buenos días profesora!; Buenos días, profesor!*). Aunque en menor medida, también se utilizan con frecuencia los saludos informales y semiformales con el nombre de pila (p. e. *Hola, Marina; Buenas noches, Renata*); y los saludos informales acompañados del título (p. e. *Hola, profe; ¡Hola profesor!*).

Al comparar estos resultados con los obtenidos en el grupo de nativos brasileños, se observa que, en los correos electrónicos, coinciden en preferir las fórmulas de saludo semiformales que incluyen el título y, en menor medida, también el nombre (p. e. *Boa tarde, profesora; Olá, boa noite Prof^o Carlos*). Sin embargo, en el corpus BELE predominan los saludos semiformales que incluyen título y nombre, y en el corpus BNAT son más abundantes los que únicamente contienen el título. En el grupo de nativos españoles, en cambio, apenas se registran saludos con el título del destinatario. Las fórmulas más habituales son las informales o semiformales con el nombre de pila (p. e. *¡Hola Andrés!; Buenas tardes Manuel*) y, en tercer lugar, las semiformales sin el nombre (p. e. *Buenos días; Buenas tardes*).

En los corpus de los informantes brasileños de nuestro estudio hemos constatado que los informantes emplean con cierta frecuencia fórmulas de saludo informales acompañadas del título, algo que no hemos registrado en el corpus ENAT. En algunas ocasiones, incluso, se alude al título mediante abreviaturas (Prof.) o apelativos cariñosos como “profe” o “*prof*” en portugués. Si bien este comportamiento es más habitual en los correos electrónicos de ambos grupos, también hemos identificado esta fórmula en 7 saludos de mensajes de Facebook redactados por los aprendices de ELE. Esto nos lleva a considerar la hipótesis de que, en el ámbito académico brasileño, mencionar el título es algo habitual y, por tanto, no supone necesariamente una muestra de respeto o cortesía hacia el interlocutor en relaciones asimétricas.

Entre las fórmulas de saludo semiformales, nos llama la atención el uso de “buenas noches” o “*boa noite*” entre los dos grupos de informantes brasileños, pues no se ha identificado ningún caso entre los nativos españoles. De hecho, es probable que estos últimos la consideren una fórmula de despedida. Asimismo, nos gustaría destacar la utilización de signos de exclamación en saludos en 34 correos electrónicos por parte del grupo BELE, frente a los 21 del grupo BNAT y 2 de los informantes ENAT. Entendemos que esta práctica puede ser interpretada como un mecanismo de afiliación que les ayuda a mostrar cercanía respecto al interlocutor.

Al redactar mensajes de Facebook, el comportamiento de los tres grupos es similar. En todos los casos, la fórmula preferida es la informal con el nombre de pila (p. e. *¡Hola Candela!*; *Hola, Juan!*; *Olá Marcos*) y, en segundo lugar, la informal sin el nombre (p. e. *Oiii!*; *Hola!*; *Buenas*) o con un apelativo cariñoso (p. e. *Hola cariño!*; *oi migo!*; *hola, querido!*). Tanto los aprendices de ELE como los nativos españoles recurren como primera opción a la fórmula “hola” y los nativos brasileños se sirven de “oi” como principal forma de saludar en este género. Además de las expresiones ya mencionadas, aparecen fórmulas visiblemente más informales a lo largo del corpus como “Hey Jose” u “Holaaaa! :P :P” y, por influencia del portugués, afloran saludos como “Oooi” o “Oi, profe!” entre los aprendices brasileños.

Por último, en lo que respecta a la puntuación, nos gustaría poner de manifiesto que, en ningún caso, los saludos de correos electrónicos redactados por el grupo BELE aparecen seguidos de dos puntos, tal y como se recomienda cerrar los encabezamientos en español. Y, en el caso de los nativos españoles, la mayoría incluyen coma tras el saludo; son muy escasas las muestras recogidas que contienen dos puntos.

4.6.5.1.1.2. Muestra de interés hacia el interlocutor

Las *muestras de interés hacia el interlocutor* predominan de forma muy llamativa entre los grupos de informantes brasileños: BNAT 75; BELE 65; y ENAT 9. Por tanto, parece evidente que los aprendices de ELE transfieren este comportamiento pragmático de su L1 a su L2. Además, resulta interesante que son más abundantes en los mensajes de Facebook que en los correos electrónicos, especialmente en el caso de los aprendices brasileños (71%). En todos los casos se realizan justo después del saludo e incluyen preguntas para conocer el estado de la otra persona (p. e. *¿Cómo estás?*; *¿qué tal?*).

Para terminar, nos gustaría destacar que, en un principio, consideramos estas muestras de interés hacia el interlocutor parte de los saludos. No obstante, al comprobar que eran más frecuentes en contextos de mayor proximidad, preferimos diferenciar ambos modificadores para analizarlos por separado. A continuación, mostramos los ejemplos más representativos del corpus para cada grupo de informantes:

Grupo	Género	Ejemplos
BELE	CORREO	<i>¿como se va?</i> <i>¿como te vas?</i> <i>¿como estás?</i> <i>¿todo bien?</i> <i>Estoy bien y ¿Y usted?</i> <i>¿Cómo está usted?</i>
	MENSAJE	<i>Como estás? 😊</i> <i>como te vas? espero que muy bien...</i> <i>¿Qué tal? jajajaja</i>
BNAT	CORREO	<i>tudo bem?</i> <i>Estou bem e você?</i> <i>😊 Tudo bem?</i> <i>Como o senhor está?</i> <i>Como vai?</i> <i>Tudo bem?</i>
	MENSAJE	<i>Eu tô bem e vc?</i> <i>Td bem e vc?</i> <i>tudo bem comigo e com vc?</i> <i>Tudo certo por aí?</i>
ENAT	CORREO	<i>¿qué tal?</i>
	MENSAJE	<i>que tal todo??</i> <i>Cómo estas preciosa???</i> <i>¿Qué tal estas?</i> <i>Cómo estás???</i>

Tabla 64. Ejemplos de muestras de interés hacia el interlocutor.

4.6.5.1.1.3. Autoidentificación

La *autoidentificación* está más presente entre los informantes del grupo ENAT (37) que entre los nativos brasileños (6) o los aprendices de ELE (16) y más del 87% de las veces aparece en correos electrónicos. Esto se justifica porque, para escribir a alguien a través de Facebook, debes conocer al interlocutor y, por lo tanto, no son necesarias las presentaciones. En cambio, en correos electrónicos es más común no conocer directamente al destinatario. Como todas las producciones escritas del corpus corresponden al ámbito académico, en las fórmulas de presentación más empleadas por los aprendices de ELE se detallan los estudios que se realizan, el curso académico y, en algunos casos, el nombre. En cambio, en las presentaciones redactadas por los nativos españoles siempre figura el nombre de pila, pero es poco habitual especificar el curso académico.

En cuanto a su ubicación en la macroestructura del texto, la presentación del emisor siempre aparece al principio del cuerpo del texto, antes de la presentación del tema (si la incluyen). En los ejemplos que presentamos en la Tabla 65, hemos alterado los nombres de los informantes para respetar su privacidad.

Grupo	Género	Ejemplos
BELE	CORREO	<i>Soy alumna del curso de Letras de la UNESP</i> <i>Soy alumna del cuarto año de Letras</i> <i>Soy Isabelle, estudiante de Traducción del cuarto año.</i>
	MENSAJE	<i>Soy Juliana, estudiante de Traducción</i> <i>Soy Marília</i>
BNAT	CORREO	<i>Sou Adrieli do curso de letras diurno.</i> <i>Meu nome é Vitória, sou do quarto ano</i> <i>Eu sou a Cinthya, aluna do 4º ano de Letras.</i>
	MENSAJE	NO HAY CASOS
ENAT	CORREO	<i>Soy Mario alumno de la universidad Nebrija</i> <i>Soy Ángela una alumna suya</i> <i>Soy Gema López, de tu clase de inglés.</i>
	MENSAJE	<i>Soy Gema</i> <i>Soy uno de los estudiantes de intercambio.</i>

Tabla 65. Ejemplos de autoidentificación.

4.6.5.1.1.4. Presentación del tema

La *presentación del tema* aparece con más frecuencia en las muestras BELE (56) y ENAT (64) que BNAT (29). Como era de esperar, es más común en los correos que en los mensajes de Facebook, especialmente en el caso del grupo ENAT (consúltese la Tabla 62). En los primeros, se alude con frecuencia al contacto previo (*he visto tu e-mail; recibí su correo...*) y, en los segundos, se aborda el tema de manera más directa (*sobre...; ayer me acordé de...*). Al igual que en la autoidentificación, su mayor frecuencia en correos parece estar relacionada con las convenciones discursivas propias del género y un mayor nivel de formalidad. En lo que respecta a su posición en el texto, este modificador externo aparece al principio del cuerpo y después de la autoidentificación, en el caso de que la haya. En la siguiente tabla, mostramos algunos ejemplos de este modificador en función del género discursivo y grupo de informante al que pertenecen:

Grupo	Género	Ejemplos
BELE	CORREO	<i>Escribo sobre su convite para las conversaciones de la próxima semana.</i> <i>Sobre aquello que me preguntaste, [...]</i> <i>Yo he visto tu email sobre el cambio de nuestra clase para el día 17/09.</i> <i>Recibí su invitación para la conferencia sobre sostenibilidad de la universidad.</i>
	MENSAJE	<i>Beatriz me dijo que habías pedido mis apuntes de matemáticas.</i> <i>Bueno, sobre el trabajo de literatura, [...]</i> <i>Mira, te acuerdas que me invitaste para salir mañana?</i> <i>Usted me había pedido las anotaciones de la asignatura... [...]</i> <i>Ayer, me acordé de su invitación para salirnos de tapas el Viernes</i>
BNAT	CORREO	<i>Vi seu e-mail sobre trocar a aula do dia 07/10</i> <i>Recebi sua proposta de 10 horas semanais de estágio.</i> <i>Sobre a alteração da aula [...]</i> <i>Estou escrevendo para falar acerca do evento sobre sustentabilidade na universidade, que ocorrerá no mês que vem.</i>
	MENSAJE	<i>Ví que você me convidou para participar do evento com os intercambistas.</i> <i>Então sobre o trabalho da Santini, [...]</i> <i>Fiquei sabendo que você precisa mudar o dia da aula por causa do congresso</i> <i>vc tinha me perguntado sobre fazermos a prova de linguística juntos, certo?</i>

ENAT	CORREO	<i>El motivo de mi mensaje es comunicarte que [...] Te escribo para decirte que [...] Me pongo en contacto contigo para comunicarte que [...] Acabo de leer su correo y [...] He recibido su correo sobre el cambio de clases Te escribo por el tema del intercambio.</i>
	MENSAJE	<i>Oye respecto a lo del trabajo, [...] Habíamos quedado para tomar algo y [...] Iba a comentarte una cosa, respecto a lo de hacer el trabajo juntos... Acabo de leer tu mensaje y [...] He recibido tu invitación para el evento con alumnos extranjeros.</i>

Tabla 66. Ejemplos de presentación del tema.

4.6.5.1.1.5. Interés en mantener o retomar el contacto

En comparación con el resto de mecanismos discursivos analizados, las *muestras de interés en mantener o retomar el contacto* son escasas en ambos géneros textuales. El empleo de este modificador es similar en los grupos BELE (21) y ENAT (23), pero muy inferior en el corpus de nativos brasileños, en el que únicamente se ha identificado en 8 ocasiones. Eso sí, en los tres grupos aparecen con mayor frecuencia en mensajes de Facebook que en correos electrónicos y los informantes las sitúan al final del cuerpo del texto, justo antes del cierre.

En algunos casos, se intenta concertar una cita (p. e. *A mí me gustaría saber si podríamos hacer una reunión para hablarnos sobre eso*) y, en otros, se realizan propuestas abiertas generalmente con la perspectiva del emisor y receptor (p. e. *Vamos salir en otro día; combinemos algo para la próxima semana porfa*), aunque también aparecen casos con la perspectiva del receptor (p. e. *Me llama más veces*). En los correos, se aprecian fórmulas propias de un registro más cuidado (*estoy a su disposición; me gustaría saber si podríamos...; si [es] posible, ...*). En la Tabla 67 recogemos algunos ejemplos presentes en el corpus de informantes BELE, BNAT y ENAT:

Grupo	Género	Ejemplos
BELE	CORREO	<i>Cualquier cosa me escriba, ¿vale? A mí me gustaría saber si podríamos hacer una reunión para hablarnos sobre eso Si posible, podemos mantener el contacto para intentar en otra ocasión.</i>
	MENSAJE	<i>Mañana nosotras vamos a tomar a un café! Sabéis que puede contar conmigo para una próxima. Pero podemos salir después, cuando recibir mi pago 😊 Lllámame y vemos, ¿bueno?</i>

BNAT	CORREO	<i>Se quiser realizar uma nova proposta, estarei aqui. Assim q possível comparecerei a uma reunião para conversar melhor com a senhora Vamos ver o que acontece para o próximo ano.</i>
	MENSAJE	<i>Amanha nós se vê Dps combinamos algo Amanhã a gente se vê! ❤️ Vamos combinar outro rolê depois 😊</i>
ENAT	CORREO	<i>Me gustaría poder hablar contigo en una tutoría sobre todo esto lo más pronto posible. Espero poder escribirle pronto desde allí.</i>
	MENSAJE	<i>En cuanto pueda te pego un toque Me vas diciendo 😊 Otro día te escribo y salimos a tomar algo!!</i>

Tabla 67. Ejemplos de muestras de interés en mantener o retomar contacto.

4.6.5.1.1.6. Solicitud de respuesta

La *solicitud de respuesta* es escasa en nuestro corpus (BELE 9; BNAT 9; ENAT 7), pero mayor en correos electrónicos que en mensajes de Facebook y siempre situada en el cierre del texto. En todos los casos, excepto en uno, los aprendices de ELE emplean el verbo “esperar” acompañado del sustantivo “respuesta”, precedido o no por un artículo posesivo (tu/su). Llama la atención el empleo del sustantivo “retorno”, en lugar de “respuesta”, por influencia del portugués, pues en español el significado más extendido de este sustantivo es “regreso” y puede generar algún malentendido.

Entre los nativos brasileños es más común emplear el verbo “aguardar”, mientras que los españoles coinciden con los aprendices de ELE en utilizar “esperar” + el sustantivo “respuesta”. En la Tabla 68 mostramos ejemplos de este modificador registrados en el corpus:

Grupo	Género	Ejemplos
BELE	CORREO	<i>Aguardo su respuesta. Espero tu retorno. Espero su respuesta A la espera de su respuesta.</i>
	MENSAJE	<i>Te espero</i>
BNAT	CORREO	<i>Aguardo sua resposta, Aguardo retorno, Fico no aguardo!</i>
	MENSAJE	NO HAY CASOS
ENAT	CORREO	<i>Espero tu respuesta, Espero su respuesta. A la espera de tu respuesta</i>
	MENSAJE	<i>Ya me dices</i>

Tabla 68. Ejemplos de solicitud de respuesta.

4.6.5.1.1.7. Despedida

La *despedida*, junto con el saludo, es el modificador externo más empleado con una clara función discursiva (BELE 122; BNAT 92; ENAT 132). Consideramos relevante mencionar que la mayoría de los rechazos en los grupos BELE (52,5%) y BNAT (62,1%) no incluyen despedidas. Las despedidas, por tanto, se producen en un 47,5% y 37,9% de los rechazos realizados por ambos grupos de informantes. El grupo ENAT sí se despide en la mayoría de los rechazos que redacta (53,4%), pero cabe destacar asimismo un elevado porcentaje de rechazos que no contienen despedidas (46,7%). Al igual que ocurre con los saludos, su presencia es mayor en los correos electrónicos que en los mensajes de Facebook, sobre todo, entre los informantes nativos brasileños. Posiblemente, esto se deba al empleo de un registro más cuidado.

Como se puede observar en la Tabla 69, los aprendices de ELE utilizan con frecuencia la fórmula de despedida “atentamente” o su abreviatura “Att.” y “abrazo(s)”. “Atenciosamente”, “Att.” y “abraço(s)” también son las despedidas más presentes en el corpus de nativos brasileños, por lo que deducimos que se debe a una transferencia del portugués. También llama la atención en algunos casos el uso de expresiones de agradecimiento para despedirse como “gracias” o “graciosamente”. Esta última puede generar un malentendido, ya que “graciosamente” en español significa “de forma graciosa”, pero no equivale a “cordialmente”. Además, hemos identificado el uso de los signos de exclamación en correos, algo que no ocurre entre los nativos españoles de nuestro estudio. Estos últimos prefieren despedirse en correos electrónicos mediante “un saludo” o “un cordial saludo”.

Las fórmulas de despedidas empleadas en los mensajes de Facebook son visiblemente más informales en los tres grupos (p. e. *te echo de menos; beijis; iun abraço!*) y abundan los emoticonos (😘❤️😊). Los aprendices de ELE y los nativos brasileños suelen optar por la fórmula “besos” o su equivalente en portugués “beijos” y el diminutivo “besitos”, acompañadas en ocasiones de emoticonos. Los españoles prefieren despedirse con “un saludo”, pero también son habituales las fórmulas “un beso”, “un abrazo” o “un besito”.

Grupo	Género	Despedidas	Total
BELE	CORREO	Atentamente	19
		Abrazo(s)	13
		Att.	8
		¡Saludos!	7
		Saludos	6
		Sinceramente	5

		Saludos cordiales	3
		Graciosamente	3
		Abrazo!	3
		Gracias	2
		Otras	9
	MENSAJE	Besos (!)	11
		Besos + emoticono	6
		Besitos (+ emoticono)	6
		Abrazo(s) (!)	5
		Hasta luego (!)	5
		Te echo de menos	2
		Otras	9
BNAT	CORREO	Att.	26
		Atenciosamente	24
		Abraço(s)	14
		Grata	5
		Cordialmente	4
		Até logo/mais/a próxima!	4
		Beijo(s)	2
		Obrigada!	1
	MENSAJE	Beijo(s)	5
		Abreviaturas de “beijo(s)”: <i>bjó, bj, bjs.</i>	3
		Otras	4
ENAT	CORREO	Un saludo	57
		Un cordial saludo	13
		Saludos	6
		Atentamente	5
		Un abrazo	3
		Nos vemos en clase	3
		Un beso	2
		Saludos cordiales	1
	MENSAJE	Un saludo	10
		Un beso	8
		Un abrazo (!)	7
		Un besito	6
		Nos vemos (mañana, pronto, esta tarde)	7
		Otras	4

Tabla 69. Ejemplos de despedidas.

Para concluir, en lo que respecta a la puntuación de los correos electrónicos, aproximadamente la mitad de los informantes respeta las convenciones ortotipográficas del género al emplear una coma después de una fórmula de despedida breve, pero es relativamente habitual no incluir signos de puntuación o emplear un punto. En los mensajes de Facebook, por el contrario, es más común finalizar la despedida con un emoticono, signo de exclamación o incluso sin signos de puntuación.

4.6.5.1.1.8. Firma

La *firma* se ha registrado con mayor frecuencia en las muestras de informantes brasileños. De hecho, el grupo BELE la ha empleado en 74 ocasiones, BNAT en 89 y ENAT únicamente en 49. Como era de esperar, casi siempre están presentes en correos electrónicos; únicamente hemos identificado cuatro firmas en mensajes de Facebook.

En lo que respecta a la macroestructura, cabe destacar que la firma se sitúa al final del texto, después de la despedida. En la mayoría de las muestras de brasileños, se incluye el nombre y el segundo apellido, pero también es posible encontrar únicamente el nombre. Entre los españoles es más habitual firmar únicamente con el nombre o incluir el primer apellido. En algunos correos, además, se indica la carrera, el curso y, en unos pocos, se incluye otros datos personales como el número de teléfono, un enlace al currículum o el correo electrónico. Para este modificador no hemos considerado pertinente incluir ejemplos, puesto que deberíamos alterar el nombre y los apellidos de los informantes para salvaguardar su identidad.

4.6.5.1.2. Función atenuadora

En este apartado incluimos todos aquellos modificadores externos cuya función principal consiste en atenuar el rechazo, es decir, suavizar su fuerza ilocutiva y su carácter amenazante. Al no establecer una distinción cuantitativa en función del género discursivo, hemos considerado oportuno prescindir de la tabla con las frecuencias registradas para cada grupo de informantes. No obstante, estos datos pueden consultarse en la Tabla 61, donde especificamos la taxonomía y frecuencia de todos los modificadores externos identificados en el corpus.

4.6.5.1.2.1. Excusa o justificación

Las *excusas o justificaciones* son el modificador externo más empleado para atenuar los rechazos, especialmente entre los nativos españoles (BELE 319; BNAT 273; ENAT 332). La mayoría de los informantes opta por incluir una excusa al rechazar, pero también es muy frecuente justificarse más de una vez. De hecho, el grupo ENAT lo hace en un 40% de los rechazos, frente al 35,4% de los aprendices de ELE y el 23,6% de los nativos brasileños. Lo menos habitual es rechazar una petición, invitación o propuesta sin sentir la necesidad de justificarse. Los datos nos muestran que quienes más excusas incluyen en los rechazos son los nativos españoles (87,5%) y quienes menos lo hacen son los nativos brasileños (79,6%). El grupo de aprendices de ELE se sitúa en un término medio con un 86,7%.

Las excusas y justificaciones siempre aparecen en el cuerpo del texto y, en la mayoría de las ocasiones, se sitúan después del acto de habla nuclear, aunque pueden precederlo. Asimismo, es muy frecuente emplear las excusas como estrategia indirecta no convencional y, por tanto, en el lugar del acto nuclear. Suelen ir precedidas de la preposición “por” o un marcador discursivo de tipo causal (“porque”, “pues”, “ya que”, “debido a”) o contraargumentativo (“pero”, “es que”). También es habitual emplear la perífrasis “tener que + infinitivo” al explicar el porqué del rechazo (p. e. *tengo que estar en mi ciudad; tendré que trabajar; tengo que cuidar de mi hermana menor*). En la Tabla 70 mostramos ejemplos de excusas y justificaciones presentes en correos electrónicos o mensajes de Facebook redactados por los informantes BELE, BNAT y ENAT:

Grupo	Ejemplos
BELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Es que tendré que trabajar para sostenerme durante el intercambio.</i> - <i>Justamente en ese día tengo un compromiso.</i> - <i>Me surgió algo urgente y tengo que atenderlo.</i> - <i>Tengo que dormir un poquito jajajaja</i> - <i>Me olvide de trazerlas 🙄</i> - <i>Mi madre 😞 hay me puesto para trabajar en la fiesta de la iglesia.</i>
BNAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tive a infelicidade se ter uma sequência de problemas pessoais.</i> - <i>Eu já tenho compromisso nesse outro dia.</i> - <i>Este semestre as coisas estão bem atropeladas msm.</i> - <i>Nao to com minhas anotações agora.</i> - <i>Eu já tenho dupla para fazer esse trabalho 😞</i> - <i>Eu realmente não costumo emprestar meus resumos.</i>
ENAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Debido a motivos familiares, [...]</i> - <i>No es lo que estoy buscando exactamente.</i> - <i>Me ha surgido un imprevisto y no he podido acabarlo.</i> - <i>He decidido hacerlo con otra persona</i> - <i>Los he adaptado solo para mi y no los entenderías</i> - <i>Tengo otros planes ese mismo día y no puedo cancelarlos.</i>

Tabla 70. Ejemplos de excusas o justificaciones.

Lo más común entre los informantes de nuestro estudio al rechazar es aludir a la falta de tiempo (p. e. *Estoy muy ocupada estudiando para los exámenes finales*), de disponibilidad (p. e. *no podré viajar*) o incompatibilidades horarias (p. e. trabajo durante esas horas). En menor medida, también se mencionan la salud y asuntos familiares como motivo del rechazo (p. e. *mi abuela ha estado muy enferma este mes y tengo que quedarme en Madrid para cuidar de ella*). Llama la atención que, tanto en el corpus BELE como BNAT, la palabra “compromiso” aparece 19 veces en frases como

“justamente en ese día tengo un compromiso” o “en el día propuesto, ya tengo otro compromiso...”. En cambio, los españoles únicamente la emplean en dos ocasiones. Consideramos que su empleo por parte de los informantes brasileños puede responder a una necesidad de justificar el rechazo, pero sin entrar en demasiados detalles. Esto mismo ocurre al aludir a expresiones como “problemas familiares” o “asuntos personales”.

4.6.5.1.2.2. Disculpa

Las *disculpas*, como era de esperar, son el segundo modificador externo más frecuente en los rechazos y, de nuevo, son los nativos españoles quienes más se sirven de él (BELE 114; BNAT 87; ENAT 130). En un 92% de las ocasiones aparecen en el cuerpo del texto, pero se pueden situar antes o después del acto nuclear con su correspondiente justificación. En los mensajes de Facebook son frecuentes los emoticonos y los signos de exclamación como forma de intensificar la fuerza ilocutiva de este acto de habla.

Grupo	Fórmulas de disculpas	Total	Ejemplos
BELE	“Lo siento (mucho/muchísimo)”	47	<i>Lo siento muchísimo.</i>
	“Perdón”	30	<i>Perdón por no poder ayudarte 😞</i>
	Verbo “disculpar”	14	<i>Disculpa por todo ese retraso</i>
	“Perdóname/ perdóneme”	11	<i>Perdóname por la demora en contestarte</i>
	Verbo “pedir” + perdón	7	<i>Pido perdón por recusar la propuesta</i>
	“Perdones”	3	<i>Perdones y más perdones</i>
	Otras fórmulas	2	<i>Pido disculpas.</i>
BNAT	Verbo “disculpar”	49	<i>Me desculpe o transtorno.</i>
	Verbo “pedir” + disculpas	17	<i>Peço muitas desculpas.</i>
	“Sinto muito”	6	<i>Sendo assim eu sinto muito</i>
	“Foi mal”	5	<i>Foi mal, cara!</i>
	“Mil disculpas”	5	<i>Mil desculpas!</i>
	Otras fórmulas	5	<i>Já vou pedindo mil perdões</i>
ENAT	“Lo siento (mucho/muchísimo)”	82	<i>Lo siento mucho 😞😞</i>
	Verbo “sentir”	10	<i>Siento no poder participar en su investigación.</i>
	Verbo “disculpar”	9	<i>Disculpe las molestias.</i>
	“Perdona/e”	7	<i>Perdona por no contestarte antes</i>
	“Perdón”	5	<i>Perdón por las molestias.</i>
	“Sorry”	5	<i>Sorry :(</i>
	“Disculpas”	4	<i>Mis más sinceras disculpas</i>
	“Lamento las molestias”	2	<i>Lamento las molestias</i>
	Verbo “pedir” + disculpas	2	<i>Pido disculpas por la demora</i>
	Verbo “pedir” + perdón	1	<i>Le pido perdón por denegarle mi asistencia</i>
Otras fórmulas	4	<i>Sintiéndolo mucho [...]</i>	

Tabla 71. Fórmulas de disculpas.

Tal y como refleja la Tabla 71, la fórmula más empleada por los aprendices de ELE y los nativos españoles es “lo siento”, acompañada a menudo por intensificadores como “mucho” o “muchísimo”. En el corpus BELE, le sigue “perdón” con un total de 30 apariciones, mientras que entre los nativos españoles apenas llega a 5 de las 130 disculpas registradas. Los nativos brasileños prefieren emplear el verbo “disculpar”, generalmente, en Imperativo (p. e. *Me desculpa; me desculpe*) y la expresión “pedir disculpas” (p. e. *Peço desculpas pela minha ausência*), ambos recursos son poco frecuentes entre nativos españoles.

4.6.5.1.2.3. Propuesta alternativa

Las *propuestas alternativas* aparecen en 37 ocasiones a lo largo del corpus de informantes BELE, menos que en el de nativos brasileños (con 52) y ligeramente más que en el de españoles (con 34). Las propuestas alternativas siempre se sitúan en el cuerpo del texto, después del acto de habla nuclear. Conviene destacar, no obstante, que en 13 ocasiones han formado parte de rechazos indirectos no convencionales: 6 en el corpus BNAT y 7 en el corpus ENAT. Por lo tanto, podemos afirmar que los aprendices brasileños de ELE en ningún caso han empleado este modificador como acto nuclear del rechazo.

Tal y como refleja la Tabla 72, se realizan con frecuencia mediante enunciados interrogativos y construcciones verbales que expresan posibilidad (*¿Podemos...?; ¿Es posible...?; ¿Será que...? ¿Sería posible...?*). De igual modo, se pueden encontrar preguntas más directas (p. e. *Vamos mañana?*), indirectas (p. e. *Pensamos si no puede dar alguna atividade para repor esta classe perdida*) y enunciados afirmativos (p. e. *Le pido más uns días, sin falta; Necesito más cinco días para finalizar todo*).

Grupo	Perspectiva	Total	Ejemplos
BELE	Emisor	8	- <i>¿Puedo enviarle la próxima semana, sin falta?</i> - <i>¿No podría enviar hasta el miércoles al final del día?</i>
	Receptor	5	- <i>¿Puedes mantener la fecha actual?</i> - <i>¿Tiene alguna otra sugerencia para resolver esta cuestión?</i>
	Emisor y receptor	19	- <i>¿No podemos remarcar para otra fecha?</i> - <i>Vamos a pensar en otra posibilidad!?</i>
	Impersonal	5	- <i>La reposición necesita ser antes de la prueba, por favor.</i> - <i>Es posible reducir esas horas para 6 horas semanales?</i>

BNAT	Emisor	14	- <i>Posso te mandar no final da semana?</i> - <i>Preciso de um pouco mais de tempo para lhe enviar.</i>
	Receptor	7	- <i>Você pode esperar mais uns dias??</i> - <i>O senhor poderia propor alguma outra alteração?</i>
	Emisor y receptor	21	- <i>Podemos marcar outro dia?</i> - <i>A gente pode deixar pro ano que vem?</i>
	Impersonal	10	- <i>Não haveria outra solução??</i> - <i>Tem alguma outra data possível?</i>
ENAT	Emisor	3	- <i>Necesito algún día más para poder acabarlo, no mucho más.</i> - <i>Necesitaría una semana más para ello.</i>
	Receptor	13	- <i>¿Me podría prorrogar la fecha 3 días mas?</i> - <i>Si me pudieses encontrar otras prácticas que fuesen menos horas, te lo agradecería.</i>
	Emisor y receptor	12	- <i>Podemos dejarlo para la semana que viene?</i> - <i>A lo mejor nos saldría mejor hacerlo con otra persona.</i>
	Impersonal	6	- <i>Seria mucho problema dejar la clase ese día?</i> - <i>Se me ocurre como alternativa hacer la clase vía Skype.</i>

Tabla 72. Ejemplos de propuestas alternativas.

En lo que respecta a la perspectiva, hemos decidido analizarlas porque hemos detectado algunas diferencias. La más empleada por los informantes brasileños, tanto aprendices como nativos, es la del emisor y receptor. Los españoles, en cambio, han preferido la del receptor. Esta, a su vez, es la menos frecuente entre los brasileños de los grupos BELE y BNAT.

Otro dato interesante está relacionado con la perspectiva del emisor. Los nativos brasileños la emplean en 14 ocasiones y los españoles únicamente en 3. De hecho, es la menos utilizada por el grupo ENAT. Los aprendices de ELE coinciden con las preferencias de los brasileños, si bien conviene recordar que recurren a este modificador en menos ocasiones y nunca lo hacen como acto nuclear del rechazo.

4.6.5.1.2.4. Preparador del rechazo

El *preparador del rechazo* se emplea para introducir el acto de habla nuclear y predisponer al interlocutor hacia el rechazo, por lo que se sitúa al principio del cuerpo del texto, precediendo al acto de habla nuclear. En algunas ocasiones, incluso, es anterior al reconocimiento del coste. Quienes más se sirven de este modificador son los nativos brasileños (54), pues duplican la frecuencia de los españoles (21) y su empleo está muy por encima del de aprendices de ELE (29). A continuación, presentamos algunos ejemplos registrados en el corpus:

Grupo	Ejemplos de preparadores de rechazo
BELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mira...</i> [...] - <i>Estoy con un problema gigantesco!</i> [...] - <i>Trago malas noticias</i> [...] - <i>Entonces,</i> [...] - <i>Bien, Pietro...</i> [...] - <i>Hubo un imprevisto esta semana:</i>
BNAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Então,</i> [...] - <i>Putz; Puuuutz!</i> [...] - <i>Eita, menina.</i> [...] - <i>Posso ser honesta?</i> [...] - <i>Ai miga,</i> [...] - <i>Olha</i> [...] - <i>Ah, não acredito</i> [...] - <i>Poxa</i> [...] - <i>Eita!</i> [...]
ENAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pues escucha,</i> [...] - <i>Joee</i> [...] - <i>Pues mira sinceramente</i> [...] - <i>Me sabe mal,</i> [...] - <i>Me vas a matar,</i> [...]

Tabla 73. Ejemplos de preparadores de rechazos.

Tal y como muestran los ejemplos de la Tabla 73, es común emplear un marcador discursivo como “mira” o “entonces” (en ocasiones, seguido de puntos suspensivos) y frases que anticipan una posible excusa o justificación con sustantivos como “problema”, “imprevisto” o “malas noticias”. Como ya hemos adelantado, quienes más recurren a este modificador son los nativos brasileños, sobre todo, mediante “*então*” y una serie de interjecciones entre las que figuran “putz”, “eita” o “poxa”.

La función de “*então*” aquí coincide con la mencionada al abordar los modificadores internos. No obstante, se diferencian en su relación con el acto nuclear: cuando es un modificador interno, “*então*” forma parte del acto principal del rechazo (p. e. *então não poderei comparecer em nenhuma aula interdisciplinar*); en cambio, cuando es un modificador externo, precede a otro modificador del mismo tipo situado antes del acto de habla nuclear (p. e. *entonces, entiendo su situación y ya me vi en ella, pero no podré pasar mis anotaciones*).

4.6.5.1.2.5. Reconocimiento del coste

El *reconocimiento del coste* expresa que el emisor es consciente del grado de imposición que supone el rechazo. El grupo BELE lo emplea en 20 ocasiones, una

cantidad similar al grupo de informantes ENAT (22). Sin embargo, los nativos brasileños únicamente lo emplean 8 veces. En los tres grupos de informantes, la fórmula más empleada consiste en conjugar el verbo “saber” en primera persona (*sé* o *sei*) y aportar una información compartida por ambos interlocutores. Esta le concede al rechazo un mayor grado de imposición como ocurre al mencionar el tiempo o esfuerzo invertido (p. e. *sé que usted ha se esforzado mucho*), el término del plazo establecido (p. e. *sé que pasó de la fecha límite*) o la ruptura de un hábito (p. e. *sé que siempre hacemos los trabajos juntas*). El reconocimiento del coste siempre se sitúa al principio del cuerpo del texto, después del saludo y, en general, antes del acto de habla nuclear. A menudo, va seguido de una excusa o un preparador del rechazo. En la siguiente tabla, mostramos algunos ejemplos:

Grupo	Ejemplos de reconocimiento del coste
BELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sé que siempre hacemos los trabajos juntas,</i> - <i>Estuve manteniendo contacto contigo por vários meses solamente para ese fim, [...]</i> - <i>Sé que usted ha se esforzado mucho para me dar esta oportunidad</i>
BNAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sei que o dia já passou e ainda não enviei...</i> - <i>[...] depois de tudo que você já fez por mim.</i> - <i>Sei que eu também poderia ter lhe dito isso antes</i>
ENAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sé que ya voy fuera de fecha</i> - <i>Después de tanto tiempo organizando esta gran posibilidad de colaborar con vosotros en la investigación</i> - <i>[...] y que han sido muchas horas de esfuerzo.</i> - <i>Soy consciente de que ha pasado la fecha límite para entregar la versión final del trabajo.</i>

Tabla 74. Ejemplos de reconocimientos del coste.

4.6.5.1.2.6. Lamento

El *lamento* expresa que el emisor siente pena o rabia al tener que rechazar la invitación o propuesta recibida. Los aprendices de ELE recurren a este modificador en 10 ocasiones, frente a las 7 y 4 de los nativos brasileños y españoles respectivamente. A pesar de que siempre se encuentren en el cuerpo del texto, su posición respecto al acto de habla nuclear es flexible, ya que puede aparecer antes o después del mismo.

Si observamos los ejemplos de la Tabla 75, vemos que al rechazar los estudiantes que participaron en nuestro estudio emplean expresiones de lamento como “estoy muy triste”, “*com muita dor...*” o “me da mucha rabia”.

Grupo	Ejemplos de lamento
BELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estoy muy triste con eso, pero no tengo lo que hacer.</i> - <i>No creo!</i> - <i>Siento la ausencia.</i> - <i>Es una lástima</i>
BNAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Fico até sem jeito de rejeitar uma proposta sua.</i> - <i>Com muita tristeza eu estou escrevendo esse e-mail.</i> - <i>Com muita dor no coração, [...]</i>
ENAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Siento decírtelo así, [...]</i> - <i>Mira que me jode, [...]</i> - <i>Me da mucha rabia no poder asistir, [...]</i> - <i>Joo...</i>

Tabla 75. Ejemplos de lamento.

4.6.5.1.2.7. Rechazo reiterativo

El *rechazo reiterativo* aparece 9 veces en el corpus de aprendices de ELE, 4 en el de brasileños nativos y 16 en el de españoles. Por lo tanto, son estos últimos quienes más se valen de este modificador para insistir en el rechazo. Al ser reiterativo, siempre aparece en el cuerpo del texto y después del acto de habla nuclear. En general, mantienen las características ya mencionadas al abordar las estrategias, perspectivas y modificadores internos de los rechazos que conforman el acto nuclear. Así, por ejemplo, se observa el empleo de marcadores discursivos, expresiones de lamento, la partícula negativa “no” o formas lingüísticas que expresan habilidad (p. e. *No podré irme; no conseguiré hacer una práctica; no tendré como ir*).

Grupo	Ejemplos de rechazos reiterativos
BELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Infelizmente, no voy a aceptar.</i> - <i>No conseguiré hacer una práctica de 10 horas semanales.</i> - <i>[...], pero no va a ser esa vez.</i> - <i>[...], pero no voy conseguir...</i>
BNAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>[...], mas não posso te emprestar não</i> - <i>Sendo assim, fica impossível para mim comparecer aos eventos.</i> - <i>[...], mas realmente não será possível</i>
ENAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Nos es imposible.</i> - <i>[...], pero no te los puedo prestar.</i> - <i>Pero sintiéndolo mucho no puedo realizar la estancia.</i> - <i>Así que por mucho que me duela voy a tener que rechazar tu oferta.</i>

Tabla 76. Ejemplos de rechazos reiterativos.

4.6.5.1.2.8. Súplica y autocrítica

La *súplica* y la *autocrítica* son los modificadores externos con menor presencia en el corpus, pues en ningún caso superan las 6 ocurrencias. En todos los ejemplos registrados ambos modificadores aparecen en el cuerpo del texto, después del acto de habla nuclear. Al ser tan escasos, hemos optado por presentarlos en la misma tabla:

Grupo	Ejemplos de súplicas	Ejemplos de autocríticas
BELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Te pido más un poquito de paciencia, por favor.</i> - <i>No quiero decepcionarte!</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Entiendo que tendría que enviar en trabajo lo antes posibles.</i> - <i>Sé que eso no es justificativa</i>
BNAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Talvez você possa me ajudar a consertar isso</i> - <i>Por favor?? (estou de joelhos, em súplica..rs)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Fico muito chateada com isso,</i> - <i>Eu sei que isso não é desculpa</i>
ENAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Te ruego por favor atiendas mi petición</i> - <i>Te ruego que me dejes enviártelo a lo largo de esta semana</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sé que suena un poco egoísta</i> - <i>Asumo mi culpa</i>

Tabla 77. Ejemplos de súplica y autocrítica.

4.6.5.1.3. Función afiliativa

Como ya hemos adelantado, en este apartado incluimos todos aquellos modificadores externos que, además de actuar como mitigadores del rechazo, se emplean para reforzar el vínculo de afiliación con el interlocutor. Igual que en el caso de los modificadores atenuadores, hemos considerado oportuno prescindir de la tabla con las frecuencias registradas para cada grupo de informantes, puesto que estos datos pueden consultarse en la descripción de la taxonomía establecida para los modificadores externos.

4.6.5.1.3.1. Agradecimiento

Los *agradecimientos* son los modificadores más empleados con una clara función afiliativa (BELE 121; ENAT 114; BNAT 99), especialmente por los aprendices de ELE brasileños. En la mayoría de los casos, aparecen en el cuerpo del texto (60% aprox.) y antes del acto nuclear, pero también es común situarlos en el cierre (40% aprox.), sobre todo, cuando se trata de correos electrónicos. En este último caso, se emplean como despedidas, ya sea reemplazando a otras fórmulas (*Gracias por la atención*) o

acompañándolas (*Gracias! Saludos*). En la siguiente tabla, presentamos las fórmulas de agradecimientos identificadas con sus respectivos ejemplos:

Grupo	Fórmulas de agradecimientos	Total	Ejemplos
BELE	Gracias (por...)	50	<i>Gracias por la invitación.</i>
	Verbo “agradecer”	39	<i>Agradezco mucho su invitación</i>
	Muchas/muchísimas gracias	27	<i>Muchas gracias por invitarme!</i>
	“Me siento agradecida”	2	<i>Me siento muy agradecida de haber sido invitada</i>
	“Muy grata”	2	<i>Estoy muy grata pela invitación</i>
BNAT	Verbo “agradecer”	53	<i>Agradeço-lhe imensamente o convite</i>
	Obrigado/a	28	<i>Obrigada mesmo assim!! 😊</i>
	Muito obrigado/a	10	<i>Mais uma vez, muito obrigado.</i>
	“Grata/o”	6	<i>Sinceramente grata pelo convite</i>
	Otras fórmulas	2	<i>Fico muito agradecida pelo seu convite</i>
ENAT	Muchas/muchísimas gracias	54	<i>Muchas gracias por la invitación</i>
	Gracias (por...)	35	<i>Gracias por contar conmigo.</i>
	Verbo “agradecer”	21	<i>Agradezco la invitación</i>
	“Estoy muy agradecida”	2	<i>Estoy muy agradecida por toda su preocupación y atención hacia mí.</i>
	Darte/le las gracias	2	<i>Lo primero darte las gracias por conseguir el convenio [...].</i>

Tabla 78. Ejemplos de agradecimientos.

Tal y como muestra la Tabla 78, la expresión de agradecimiento más empleada por los aprendices de ELE y nativos españoles es “gracias”, con sus correspondientes intensificadores “muchas” y “muchísimas”, seguida del objeto de agradecimiento (la atención, el esfuerzo, la invitación...). No obstante, ambos grupos se diferencian en que los nativos prefieren las construcciones más enfáticas (*muchas/muchísimas gracias*) y los aprendices la versión más sencilla (*gracias*). Entre los nativos brasileños, predomina con diferencia el verbo “agradecer”, generalmente conjugado en primera persona (p. e. *Agradeço o convite*) o en Infinitivo después del verbo “gostar” en Condicional (p. e. *Gostaria de agradecer imensamente a oportunidade de intercâmbio*). En este grupo, las expresiones “*obrigado/a*” y “*muito obrigado/a*” quedan relegadas a un segundo y tercer plano.

En definitiva, llama la atención que los tres corpus analizados emplean expresiones de agradecimiento muy similares, pero existe una diferencia intergrupual en su frecuencia de uso. Los aprendices prefieren “gracias”, los nativos brasileños “*agradeço*” y los españoles “muchas gracias”.

4.6.5.1.3.2. Solicitud de comprensión

La *solicitud de comprensión* es un modificador externo relativamente frecuente, particularmente en el corpus de informantes BELE (BELE 40; BNAT23; ENAT 19). En la mayoría de los casos, la solicitud de comprensión se sitúa al final del cuerpo del texto, después de una excusa, disculpa, agradecimiento, propuesta alternativa o compensatoria. Sin embargo, también se puede encontrar en el cierre, acompañando a la despedida (p. e. *Espero que lo comprenda, Prof. Um grande abraço*) o sustituyéndola (p. e. *Gracias por la comprensión, /Silvia*).

Como se puede observar en los ejemplos de la Tabla 79, para realizar este acto de habla se pueden formular afirmaciones, negaciones o preguntas. Entre las primeras, es frecuente emplear la expresión “espero que...” (p. e. *Espero que lo comprenda, Prof.*) o agradecimientos (p. e. *agradezco su comprensión; gracias por la comprensión; agradeço a compreensão*). Las negaciones pueden incluir el Imperativo (p. e. *No me mates!; No te molestes!!!*) y, en las preguntas, podemos encontrar solicitudes de confirmación (p. e. *¿vale?; ¿puede ser?; Manja como é né?*) o de opinión (p. e. *¿Qué te parece?*).

Grupo	Ejemplos de solicitud de comprensión
BELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Espero que lo comprenda, Prof.</i> - <i>Gracias por la comprensión.</i> - <i>Agradezco su comprensión.</i> - <i>Espero que pueda entender</i> - <i>¿Puede ser?</i> - <i>No me mate, por favor!</i>
BNAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tudo bem se eu não for?</i> - <i>Cê me perdoa?</i> - <i>Peço sua compreensão.</i> - <i>Agradeço a compreensão.</i> - <i>Espero que não se importe.</i> - <i>Manja como é né?</i>
ENAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Espero que me entiendas</i> - <i>No te importa verdad?</i> - <i>Espero que no te importe.</i> - <i>Espero que me llegues a entender</i> - <i>No quiero q te lo tomes a pecho vale?</i> - <i>¿vale?</i>

Tabla 79. Ejemplos de solicitudes de comprensión.

4.6.5.1.3.3. Deseo de aceptar

El *deseo de aceptar* presenta un total de 35 ocurrencias en el corpus de informantes BELE, más que entre las muestras BNAT (32) y ENAT (26). Por lo tanto, es el tercer modificador más empleado con una función afiliativa. A continuación, en la Tabla 80 presentamos varios ejemplos identificados en el corpus correspondiente a cada grupo de informantes:

Grupo	Ejemplos de deseos de aceptar
BELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Espero tener otra oportunidad para participar!</i> 😊 - 😞 <i>Me gustaría mucho ir.</i> - <i>Quería mucho poder ir.</i> - <i>No se olvide de mi en la próxima!</i> - <i>En un próximo evento compareceré.</i> - <i>Si hay otra oportunidad, puede invitarme!</i>
BNAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Espero conseguir ir outra vez.</i> - <i>Como eu gostaria de aceitar...</i> - <i>Espero que haja uma próxima oportunidade.</i> - <i>Fica pra próxima.</i> - <i>Aguardo uma próxima oportunidade.</i> - <i>Queria MTO ir no role.</i>
ENAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Espero poder asistir a la próxima.</i> - <i>Me encantaría ir.</i> - <i>Estaré encantada de ir a las demás que organizes.</i> - <i>Me apetecía un montón de verdad.</i> - <i>Para el próximo evento cuenta conmigo.</i> - <i>Me apetecería mucho asistir.</i>

Tabla 80. Ejemplos de deseos de aceptar.

Para expresar el deseo de aceptar, es común emplear expresiones como “me gustaría...” o “me encantaría” para referirse a la actual invitación o propuesta (p. e. *Me gustaría mucho comparecer; quería mucho poder ir*) y “espero...” para hablar de oportunidades similares en el futuro (p. e. *Espero estar presente en la próxima ocasión.*). Al analizar los ejemplos, hemos advertido una diferencia reseñable en el empleo del verbo “querer”, pues en portugués es habitual utilizarlo en Pretérito Imperfecto para expresar un deseo irrealizable (p. e. *Queria muito poder te ajudar; queria muito sair com você*). Por lo tanto, en algunos casos los aprendices brasileños trasladan este uso al español (p. e. *Quería mucho poder ir*), pero los informantes españoles expresan estos deseos irrealizables mediante verbos como “gustar” o “encantar” en Condicional (p. e. *me gustaría dejarte los apuntes; me encantaría ir*).

En prácticamente todos los casos el deseo de aceptar forma parte del cuerpo del texto. Sin embargo, hemos observado una tendencia a colocarlo al principio, antes del acto nuclear, cuando el emisor se refiere a la actual invitación o propuesta (p. e. 😞 *Me gustaría mucho ir, pero es imposible*). También puede aparecer al final, después del acto nuclear, para hacer referencia a futuras oportunidades (p. e. *Infelizmente no podré comparecer en el evento [...] y espero tener otra oportunidad para participar!* 😊).

4.6.5.1.3.4. Expresión de buenos deseos

La *expresión de buenos deseos* aparece con mayor frecuencia en el corpus de informantes BELE (BELE 26; BNAT 20; ENAT 18) y, sobre todo, en correos electrónicos (65% aprox.). No obstante, en los corpus de nativos son más frecuentes en mensajes de Facebook (58% aprox.). En lo que respecta a la macroestructura, cabe destacar que los aprendices de ELE sitúan los buenos deseos un 60% de las veces en el cuerpo del texto y un 40% en el cierre, justo al contrario que los nativos brasileños, quienes prefieren ubicarlos en el cierre (60%). En este aspecto, los datos de los informantes españoles no reflejan una clara predilección.

En el cuerpo del texto, la expresión de buenos deseos se presenta al final, después del acto nuclear y justo antes del cierre (p. e. [...] *Desafortunadamente, estaré en otra ciudad para un congreso y no podré comparecer. / Deseo a todos un buen evento! / Sinceramente, / María*). Si aparece en el cierre, se emplea como fórmula de despedida (p. e. [...] *Creo que los resúmenes no le ayudarán! Buena suerte!* 😊).

Grupo	Ejemplos de buenos deseos
BELE	<ul style="list-style-type: none"> - Buena suerte! 😊 - Deseo a todos un buen evento! - Tenga una buena tarde! - Buena semana! - Le deseo éxito. - Espero que aprovechen las charlas.
BNAT	<ul style="list-style-type: none"> - Aproveitem o rolê :)) - Muito sucesso na palestra. - Espero que você encontre outro rápido 😊 - Tenho ctz que você acha outra pessoa pra te ajudar. 😊 - Boa prova pra vc.
ENAT	<ul style="list-style-type: none"> - Disfruta del congreso - Espero que disfrutéis - Que os lo paséis genial!!! 🎉🎉 - Mucha suerte en el congreso. - A ver si tienes más suerte 😊

Tabla 81. Ejemplos de buenos deseos.

Tal y como figura en la Tabla 81, para formular buenos deseos al interlocutor es frecuente emplear el verbo “esperar” tanto en portugués como en español (p. e. *Espero que consigas encontrar alguna otra persona que te ayude; Espero que você encontre outro rápido* 😊). Sin embargo, los aprendices de ELE recurren con relativa frecuencia al verbo “desear”, mientras que los españoles no lo utilizan en ninguna ocasión. En los tres grupos de informantes, es común expresar los deseos de forma directa (p. e. *Buena suerte!* 😊; *¡Buen evento!; Ótima semana*) o mediante imperativos (p. e. *Tenga una buena tarde!; Aproveitem o rolê; Disfruta del congreso*).

4.6.5.1.3.5. Propuesta compensatoria

Las *propuestas compensatorias* también son ligeramente más frecuentes en el corpus de informantes BELE (BELE 23; BNAT 18; ENAT 20). Eso sí, los tres corpus coinciden en emplearlas más si se trata de un correo electrónico (65% aprox.) que de un mensaje de Facebook. Este modificador aparece en el cuerpo del texto y después del acto nuclear, aunque en tres ocasiones lo sustituye mediante un rechazo indirecto no convencional. En la siguiente tabla, presentamos algunos ejemplos:

Grupo	Ejemplos de propuestas compensatorias
BELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Te prometo que hasta el fin de semana te envío todo!!</i> - <i>No va ocurrir novamente</i> - <i>Hasta mañana te envío, lo juro!</i> - <i>Escribiré hasta amanecer! Te lo prometo, del fondo de mi corazón!</i> - <i>Puedo pedir las anotaciones para mis colegas después</i> - <i>Así que yo llegar en casa y hubiera tiempo, yo veo eso</i>
BNAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quando eu tiver com elas eu te mando!</i> - <i>Juro que ate o fim da semana te entrego</i> - <i>Vou mandar fotos depois</i> - <i>Prometo que na próxima irei com vcs</i> ❤️ - <i>Se eu ver alguém sem dupla, eu te aviso, okay?</i> - <i>Prometo me dedicar ao máximo na pesquisa.</i>
ENAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Te lo prometo.</i> - <i>Si consigo alguno [apuntes] te los pasooo.</i> - <i>Y pago yo :P</i> - <i>En cuanto lo tenga te lo envío.</i> - <i>La semana que viene te prometo que nos vamos de fiestaa</i> 🍷 - <i>Te la enviaré como máximo en dos días,</i>

Tabla 82. Ejemplos de propuestas compensatorias.

En los ejemplos anteriores se puede observar que son frecuentes las alusiones al esfuerzo (p. e. *Estoy haciendo lo máximo para finalizar cuanto antes; Prometo me dedicar ao máximo na pesquisa*) y a la habilidad mediante verbos como “poder” o “conseguir” (p. e. *Si consigo alguno [apuntes] te los pasooo; puedo pedir las anotacions para mis colegas despues*). Además, es habitual incluir una fecha de entrega alternativa (*el próximo martes, mañana, hasta el viernes*) en el caso de que se haya rechazo la petición de un envío. Hemos incluido también en esta categoría las promesas que se realizan para compensar el rechazo mediante verbos como “prometer” o “jurar” (p. e. *Te prometo que hasta el fin de semana te envío todo!!; hasta mañana te envío, lo juro!*).

4.6.5.1.3.6. Muestra de empatía

Definimos *empatía* como las muestras de consideración o preocupación que expresa el emisor hacia su interlocutor. Destaca principalmente en los grupos BELE (23) y ENAT (21), pues en el corpus BNAT únicamente se han contabilizado 9 ocurrencias. Si bien en la mayoría de los casos las muestras de empatía aparecen en el cuerpo del texto, su ubicación es flexible. Es habitual situarlas antes del acto nuclear y que vayan seguidas de una excusa o justificación. A continuación, mostramos algunos ejemplos:

Grupo	Ejemplos de muestras de empatía
BELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Entiendo su situación y ya me vi en ella</i> - <i>Esa asignatura está muy difícil, no?</i> - <i>Si necesitas cambiar la clase, puedo pedir las anotacions para mis colegas despues, sin problema.</i> - <i>Estoy de acuerdo que el año está muy difícil, con mucho que hacer y todo eso.</i> - <i>Entiendo su dificultad, la clase es realmente muy difícil.</i> - <i>No te preocupes con nada.</i>
BNAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sei da importância desse congresso para você</i> - <i>Pq não veio falar cmg antes?</i> - <i>Não se preocupe, pq tudo dá certo.</i> - <i>Vish, entendi a situação.</i> - <i>Também estou muito preocupada com isso!</i> - <i>Sei que o congresso é importante</i>
ENAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sé que es bastante complicada la asignatura</i> - <i>Estoy en las mismas jajaja.</i> - <i>Ya, sí, tiene pinta de que va a ser muy difícil el examen, pero no sé.</i> - <i>Joe te enciendo perfectamente.</i> - <i>Pero no te preocupes.</i> - <i>Se q estarás muy liada x las actividade.s extraescolares que haces.</i>

Tabla 83. Ejemplos de muestras de empatía.

En todos los casos registrados en el corpus, el emisor trata de expresar su comprensión sobre las circunstancias que rodean al interlocutor, ya sea sobre la dificultad de una asignatura, un evento al que debe asistir o la necesidad de pedir un favor (p. e. *Sé que es bastante complicada la asignatura; Sei que o congresso é importante; Entiendo su situación y ya me vi en ella*). Con esa finalidad, es común emplear verbos mentales como “saber” o “entender”, conjugados en primera persona, y expresiones como “estoy de acuerdo” o “no te preocupes”.

4.6.5.1.3.7. Muestra de alegría o entusiasmo

Las *muestras de alegría o entusiasmo* son más frecuentes entre los informantes brasileños (BELE 20; BNAT 13) que los españoles (ENAT 5) y, al contrario de lo esperado, son más frecuentes en correos electrónicos que en mensajes de Facebook. De hecho, alcanzan el 85% en el caso de los aprendices de ELE. Esto nos hace pensar que, al igual que ocurre en los agradecimientos, pueden adquirir una función ritualizada y poco espontánea, sobre todo, cuando se localizan al principio del cuerpo del texto (p. e. *Estoy muy contenta con su invitación; Me quede muy feliz con la propuesta del intercambio*). En la tabla 84, recogemos algunos ejemplos de este modificador:

Grupo	Ejemplos de muestras de alegría o entusiasmo
BELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estoy muy contenta con su invitación</i> - <i>Me quedo muy feliz con el intercambio, usted no sabe lo cuanto!</i> - <i>Me quedé muy encantada con el convite para el evento.</i> - <i>¡Qué gran noticia, profesor!</i> - <i>¡Sería muy bueno también!</i> - <i>Me quedé contentísima.</i>
BNAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Nossa! Fiquei super feliz com a notícia</i> - <i>Amei a ideia!</i> - <i>Estou muito contente com o convênio e o intercâmbio.</i> - <i>Estou extremamente feliz pela realização do convênio</i> - <i>Eu fico lisonjeada</i>
ENAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Me hace mucha ilusión que haya podido introducirme en su grupo de investigación</i> - <i>Me hacía mucha ilusión</i> - <i>Jajajajajaja</i>

Tabla 84. Ejemplos de muestras de alegría o entusiasmo.

Una curiosidad acerca de este modificador está relacionada con el empleo que hacen del verbo “quedarse” los aprendices de ELE brasileños, pues recurren a él en 7 ocasiones para traducir “*ficar*” en portugués. De ahí que empleen expresiones como “me quedo muy feliz”, “me quedé contentísima” o “me quedé muy encantada”, mientras que en el corpus ENAT en ningún caso se ha registrado el verbo “quedarse” para expresar alegría o entusiasmo. De hecho, entre los informantes españoles hemos registrado varias veces la expresión “me hace ilusión”, que respeta fielmente el sentido de “*fico muito feliz*” en portugués.

4.6.5.1.3.8. Cumplido

Los *cumplidos* aparecen un total de 17 veces en el corpus de informantes BELE, 13 en el corpus ENAT y 10 en las muestras BNAT. Del total de cumplidos realizados por los aprendices de ELE, 14 están presentes en correos electrónicos (82%) y 3 en mensajes de Facebook (18%). Estos datos contrastan con los registrados en los grupos BNAT y ENAT: los primeros los emplean más en mensajes de Facebook (70%) y los segundos presentan un porcentaje muy similar en ambos géneros (54% en correos electrónicos y 46% en mensajes de Facebook). En la siguiente tabla podemos observar algunos ejemplos:

Grupo	Ejemplos de cumplidos
BELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Creo que la iniciativa de hablar acerca de eso es fundamental.</i> - <i>Creo que es una Conferencia muy importante en este momento.</i> - <i>El intercambio es uno de mis mayores sueños.</i> - <i>[...] las cuales no tengo duda que serán muy interesantes y útiles.</i>
BNAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Achei bem interessante.</i> - <i>O evento parece muito legal.</i> - <i>Que evento legal!!!</i> - <i>Sei que este evento é muito importante</i> - <i>Saudades de vc e do pessoal</i>
ENAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>[...] ya que es una actividad culturalmente enriquecedora</i> - <i>[...] porque es una oportunidad única</i> - <i>Sería una experiencia inolvidable</i> - <i>Me parece muy interesante.</i>

Tabla 85. Ejemplos de cumplidos.

En cuanto a la macroestructura, los cumplidos pueden aparecer antes o después del acto nuclear y, en la mayoría de los casos, hacen referencia a la importancia o el interés de la propuesta que rechazan (p. e. *Creo que la iniciativa de hablar acerca de eso es fundamental; Sería una experiencia inolvidable*). Son comunes los verbos o expresiones verbales para opinar (*creo que...; no tengo duda de que...*) y los adjetivos calificativos como “interesante”, “fundamental”, “útil” o “importante”. Asimismo, se aprecia la presencia de modificadores léxicos con fines intensificadores como el sufijo “-ísimo” (*importantísimo*) o los adverbios “muy” y “mucho” (*mucho interés; muy importante; muy interesante*).

4.6.5.1.3.9. Ofrecimiento de ayuda

El *ofrecimiento de ayuda* aparece más en los corpus de informantes BELE (12) y ENAT (11), pues los nativos brasileños únicamente ofrecen ayuda en 3 ocasiones. Conviene destacar que más del 80% de los ofrecimientos se producen en mensajes de Facebook, por lo que pueden estar asociados a un mayor grado de cercanía con el interlocutor. En todos los casos, se sitúa al final del cuerpo del texto, tras realizar el acto nuclear. Las fórmulas más empleadas incluyen el verbo “poder” en primera persona (puedo; podemos) y oraciones condicionales (p. e. *Si hay otra forma en que pueda contribuir, ...; si necesitar de ayuda con alguna cosa, ...; si quieres, ...*).

Grupo	Ejemplos de ofrecimientos de ayuda
BELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Puedo indicarle algunos textos</i> - <i>Si quieres, te ayudo en lo que necesites</i> - <i>Puedo ayudarte en tu búsqueda</i>
BNAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>[...] mas posso te ajudar sem problemas</i> - <i>Caso seja muito necessário, posso prover um outro modo de ajudá-lo.</i>
ENAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Si tienes alguna duda del trabajo no dudes en preguntar.</i> - <i>Yo te puedo ayudar a hacerlos como yo.</i> - <i>Creo que Mario está sin pareja así que si quieres mañana le pregunto.</i>

Tabla 86. Ejemplos de ofrecimientos de ayuda.

4.6.5.1.3.10. Consejo o sugerencia

Los *consejos o sugerencias* aparecen un total de 11 veces tanto en las muestras de aprendices de ELE como en las de nativos españoles. En cambio, los nativos brasileños se valen de este modificador únicamente en 6 momentos. Al igual que los ofrecimientos de ayuda, son mucho más frecuentes en mensajes de Facebook que en correos

electrónicos, lo que nos hace suponer que se emplean con mayor frecuencia en contextos de informalidad y, en general, con una intención disuasoria.

Estos modificadores siempre se sitúan en el cuerpo del texto, después del acto nuclear. Es común emplear fórmulas que sirven para expresar opiniones (p. e. *Creo que es mejor pedir a Júlia*), hacer recomendaciones (p. e. *Tendríais que saber que es una asignatura complicada [...]*; *Te recomiendo que se los pidas a otra persona*; *Por que você não tenta pedir ajuda para a Ana Amélia? [...]*) y verbos en Imperativo (p. e. *Intenta prestar material de Juliana*; *Tenta falar com o Murilo...*; *Pídeselos a Victoria que puede que te los pase*).

Grupo	Ejemplos de consejos o sugerencias
BELE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Creo que es mejor estudiar somente por los textos!</i> - <i>Creo que los resúmenes no le ayudarán!</i> - <i>Intenta prestar material de Juliana, ella tiene más facilidad.</i> - <i>Quizá pueda hablar con otro alumno...</i>
BNAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Talvez a Lia empreste.</i> - <i>O Pedrão deve ter, chama ele lá.</i> - <i>Tenta falar com o Murilo...ele estava procurando uma dupla também 😊</i> - <i>Por que você não tenta pedir ajuda para a Ana Amélia? Ela é bem legal e de boas com essas coisas.</i>
ENAT	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pídeselos a Victoria que puede que te los pase.</i> - <i>Así que no seas tonto y sacalo de ahí.</i> - <i>Tendríais que saber que es una asignatura complicada y que las explicaciones del profesor ayudan un montón a entender el temario!</i> - <i>Te recomiendo que se los pidas a otra persona.</i>

Tabla 87. Ejemplos de consejos o sugerencias.

4.6.5.2. Síntesis de los modificadores externos más frecuentes

Como puede apreciarse en la Figura 34, la tendencia en el empleo de modificadores externos es similar en los grupos de informantes brasileños. La función predominante es la discursiva, seguida de la atenuadora y, por último, la afiliativa. En cambio, los nativos españoles se valen de más modificadores atenuadores que discursivos y coinciden con los brasileños en hacer un menor uso de los afiliativos. Asimismo, llama la atención que el grupo BELE es el que más modificadores discursivos

(592) y afiliativos (327) utiliza; y el grupo ENAT el que más atenuadores (588) emplea. Además, los grupos difieren en la cantidad de modificadores empleados: los informantes del grupo BELE emplean un total de 1470; los del grupo ENAT, 1396; y el grupo BNAT utiliza 1243.

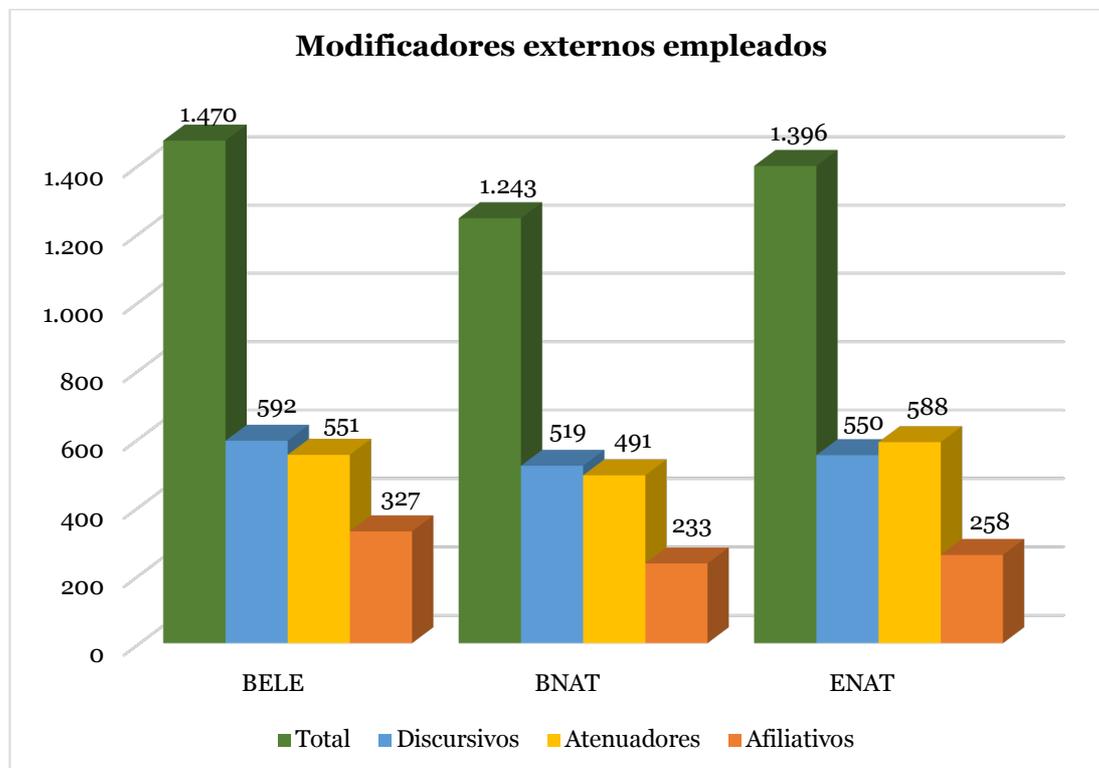


Figura 34. Modificadores externos empleados por los grupos BELE, BNAT y ENAT.

A continuación, nos proponemos seleccionar los modificadores externos que tienen una frecuencia de, como mínimo, un 10% del total de modificadores con la misma función en cualquiera de los tres corpus analizados. De esta forma, elegiremos los más representativos para describirlos atendiendo a las distintas variables independientes de nuestro estudio.

Entre los modificadores externos discursivos, los más abundantes son los saludos y las despedidas. No obstante, la autoidentificación y las muestras de interés hacia el interlocutor también superan el 10% de frecuencia en el corpus de informantes BNAT. De todos ellos, hemos decidido prescindir de las autoidentificaciones para el análisis posterior debido al menor interés que suscitan desde el punto de vista pragmático. En cuanto a los atenuadores, los de mayor presencia en nuestro corpus son, con mucha diferencia, las excusas o justificaciones y las disculpas. En menor medida, también destaca la presencia de propuestas alternativas y preparadores de rechazos. Entre aquellos que desempeñan una función afiliativa, destacan especialmente los agradecimientos. No

obstante, las solicitudes de comprensión y los deseos de aceptar también superan el límite del 10% de frecuencia en casi la totalidad de los casos.

En resumen, la Figura 35 muestra los modificadores externos que hemos seleccionado para el análisis de cada variable independiente. Si bien el empleo total de algunos es muy similar, se observan diferencias llamativas en el caso de las excusas, las disculpas, las despedidas y las muestras de interés hacia el interlocutor.

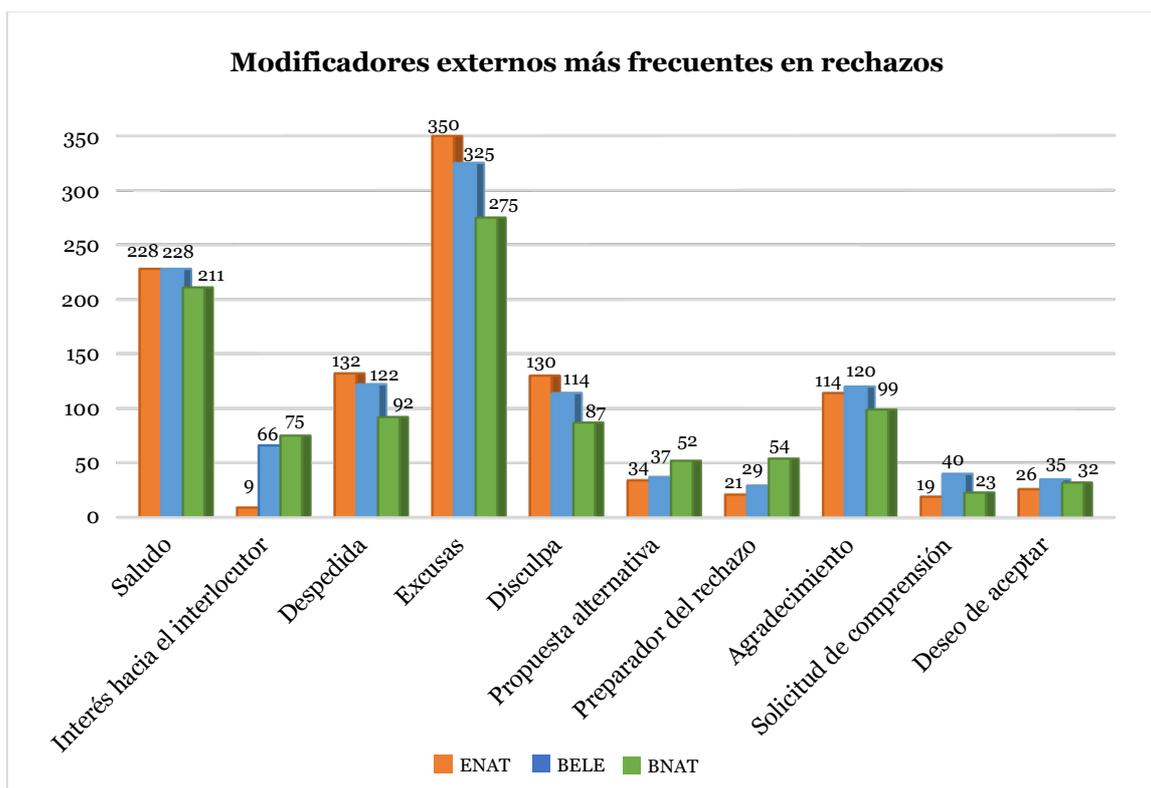


Figura 35. Modificadores externos más frecuentes en los grupos BELE, BNAT y ENAT.

4.6.5.3. Influencia de las variables situacionales

A continuación, vamos a describir el papel que desempeña cada una de las variables situacionales de nuestra investigación (poder relativo, distancia social y grado de imposición) en el empleo de los modificadores externos seleccionados. Seguiremos el orden de frecuencia establecido en el apartado anterior y estableceremos comparaciones entre los tres grupos de informantes.

4.6.5.3.1. Saludo

A continuación, la Figura 36 relaciona los saludos con las distintas variables situacionales analizadas. Como se puede apreciar en la gráfica, a pesar de que la

diferencia de porcentajes sea reducida, los tres grupos coinciden en saludar con mayor frecuencia cuando la distancia social y el poder relativo son altos, pero la diferencia es más evidente en el caso del grupo BNAT (55,9%).

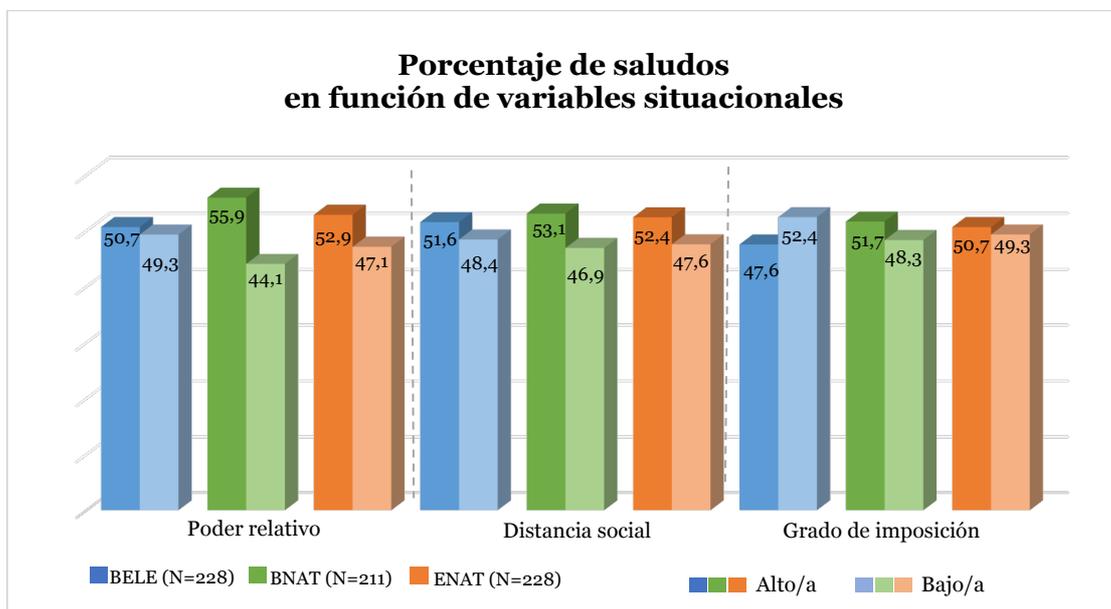


Figura 36. Porcentaje de saludos en función de las variables situacionales.

En cuanto al grado de imposición, se observan ligeras diferencias: los dos grupos de nativos saludan ligeramente más cuando esta variable aumenta (BNAT 51,7% y ENAT 50,7%), al revés que el grupo de aprendices de ELE (47,6%). En definitiva, como lo más habitual es incluir el saludo tanto en correos como en mensajes de Facebook, afirmamos que es ligeramente más probable que los informantes de nuestra investigación no saluden en rechazos sencillos o que están dirigidos a compañeros y amigos de confianza.

4.6.5.3.2. Interés hacia el interlocutor

En cuanto a las muestras de interés hacia el interlocutor, los tres grupos coinciden en emplear este modificador más a menudo cuando el poder relativo es bajo, si bien esta diferencia es más llamativa en el caso de los aprendices de ELE (69,2%) y los nativos españoles (100%). En cambio, cuando existe una alta distancia social, el grupo de nativos brasileños los emplea con más frecuencia que los otros dos grupos, pues los grupos BELE y ENAT prefieren emplearlo cuando la distancia social es baja (BELE 61,5%; ENAT 77,8%). En lo que respecta a la tercera variable estudiada, se observa que los dos grupos brasileños prefieren mostrar interés hacia el interlocutor cuando existe un alto grado de imposición (BELE 60%; BNAT 58,7%), al contrario que los nativos españoles (ENAT 33,3%). No obstante, no se puede perder de vista que, como ya se ha comentado, este modificador es mucho más frecuente entre los dos grupos brasileños.

En definitiva, la mayoría de los participantes de nuestro estudio expresa más muestras de interés hacia el interlocutor cuando se dirige a un compañero de clase o amigo. Además, los aprendices de ELE y los nativos españoles prefieren valerse de este modificador cuando tienen confianza con el interlocutor, algo que no ocurre con los informantes nativos brasileños. Otra diferencia reside en la dificultad del rechazo, pues los nativos españoles expresan más su interés hacia el destinatario cuando tienen que rechazar algo sencillo y los brasileños cuando se trata de algo más complicado.

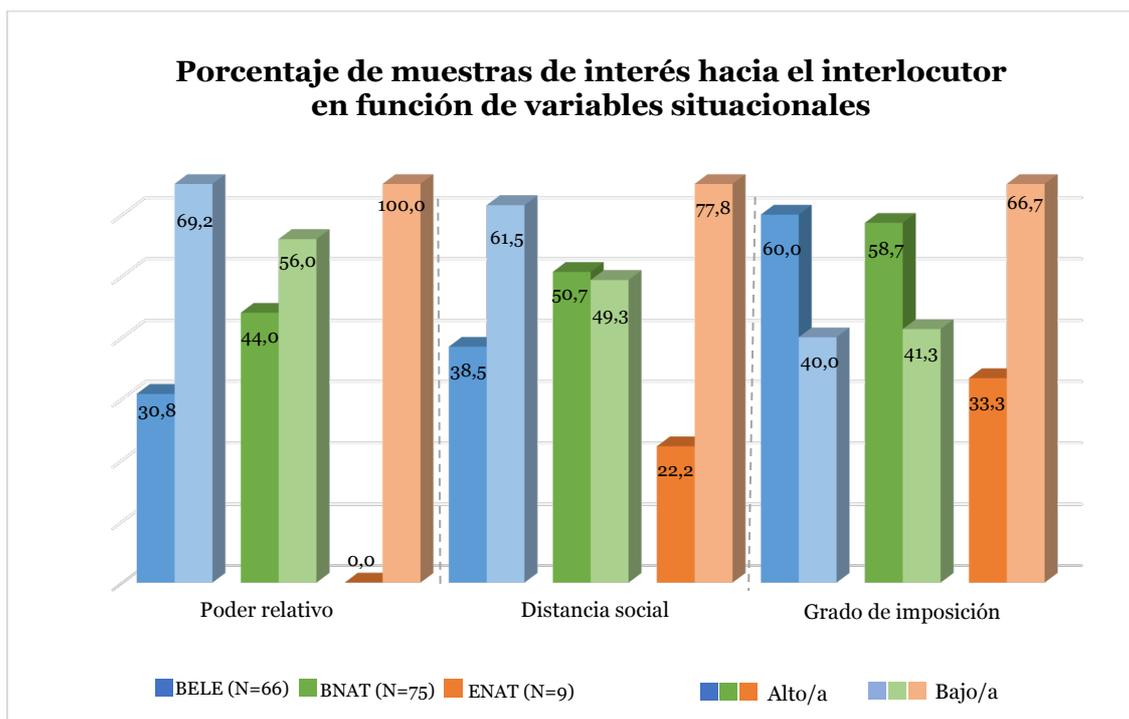


Figura 37. Porcentaje de muestras de interés hacia el interlocutor en función de las variables situacionales.

4.6.5.3.3. Despedida

En la Figura 38 llama la atención la diferencia de despedidas en el caso del poder relativo: cuando es alto, los informantes de los tres grupos se despiden en mayor medida, pero destaca especialmente el caso del grupo BNAT, que pasa de un 16,3% a un 83,7%. En segundo lugar, se observa una diferencia en cuanto a la distancia social, pues los dos grupos de nativos (BNAT y ENAT) se despiden más cuando esta variable aumenta; en cambio, los aprendices de ELE prefieren hacerlo cuando disminuye. Por último, constatamos una tendencia generalizada respecto al grado de imposición: cuando es bajo, aumentan ligeramente las despedidas.

En resumen, al dirigirse a un profesor, la probabilidad de incluir una despedida aumenta en los tres grupos de informantes, pero especialmente entre los nativos brasileños. Sin embargo, cuando tienen confianza con el interlocutor, la mayoría de los

nativos no siente la necesidad de despedirse, aunque sí la sienten los aprendices de ELE. Finalmente, cabe destacar que cuando el rechazo es aparentemente más fácil de realizar, son más frecuentes las despedidas y, cuando es más difícil, están menos presentes.

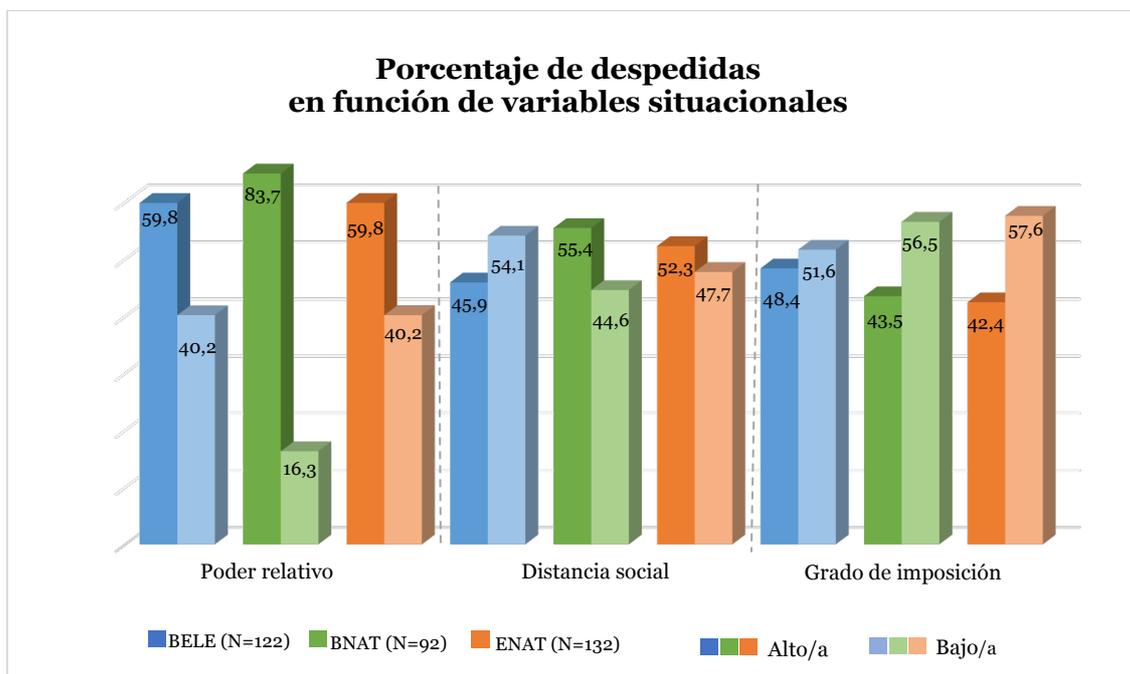


Figura 38. Porcentaje de despedidas en función de las variables situacionales.

4.6.5.3.4. Excusa o justificación

Tal y como muestra la Figura 39, los tres grupos coinciden en aumentar las excusas cuando la distancia social es menor (BELE 55,7%; BNAT 57,1%; ENAT 56,9%) y cuando el grado de imposición es alto (BELE 59,7%; BNAT 63,6%; ENAT 62,3%). En rechazos con alto poder relativo, los brasileños se justifican más que los españoles, especialmente los nativos (57,5%). Los españoles, en cambio, lo hacen en mayor medida cuando el poder relativo es bajo (53,7%), pero el contraste de porcentajes entre los valores que adquiere la variable es menos llamativo. En definitiva, la mayoría de los informantes se justifica más cuando el destinatario es una persona de confianza o al rechazar algo complicado. Sin embargo, si el destinatario del rechazo es un profesor, es probable que los dos grupos de informantes brasileños empleen más excusas. Los nativos españoles, por su parte, prefieren justificarse más cuando se trata de un compañero de clase o amigo.

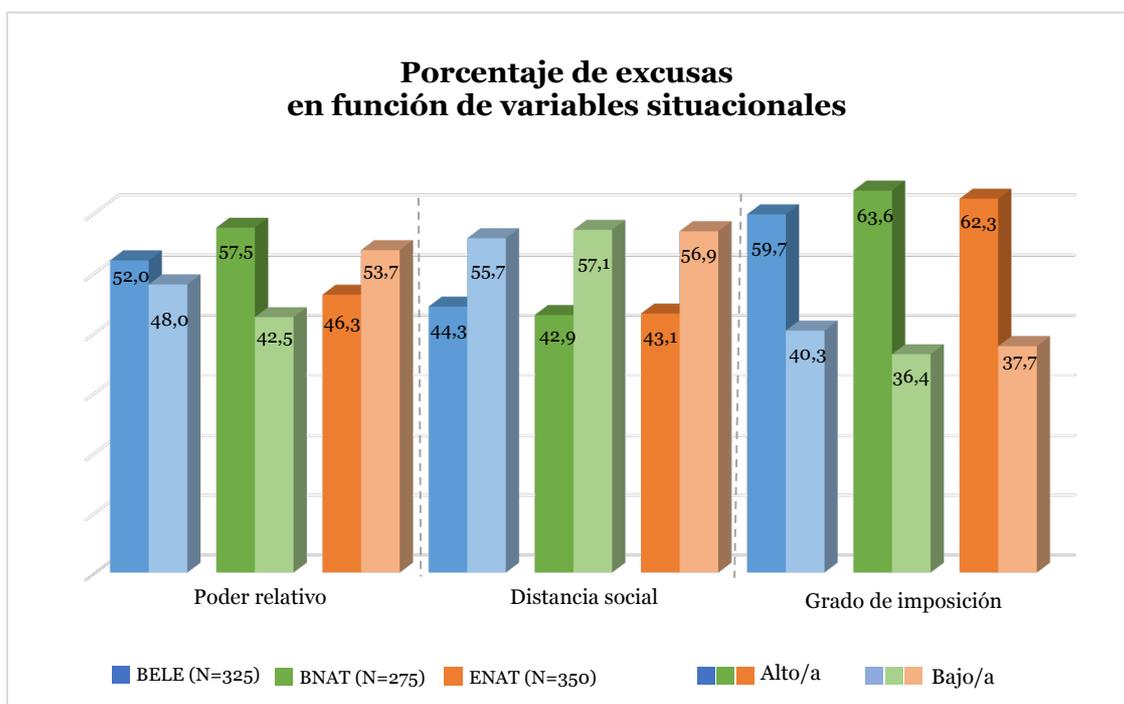


Figura 39. Porcentaje de excusas en función de las variables situacionales.

4.6.5.3.5. Disculpa

La Figura 40 nos muestra que los tres grupos comparten la misma tendencia: el empleo de disculpas aumenta cuando el poder relativo o la distancia social disminuye, pero, sobre todo, cuando el grado de imposición es alto.

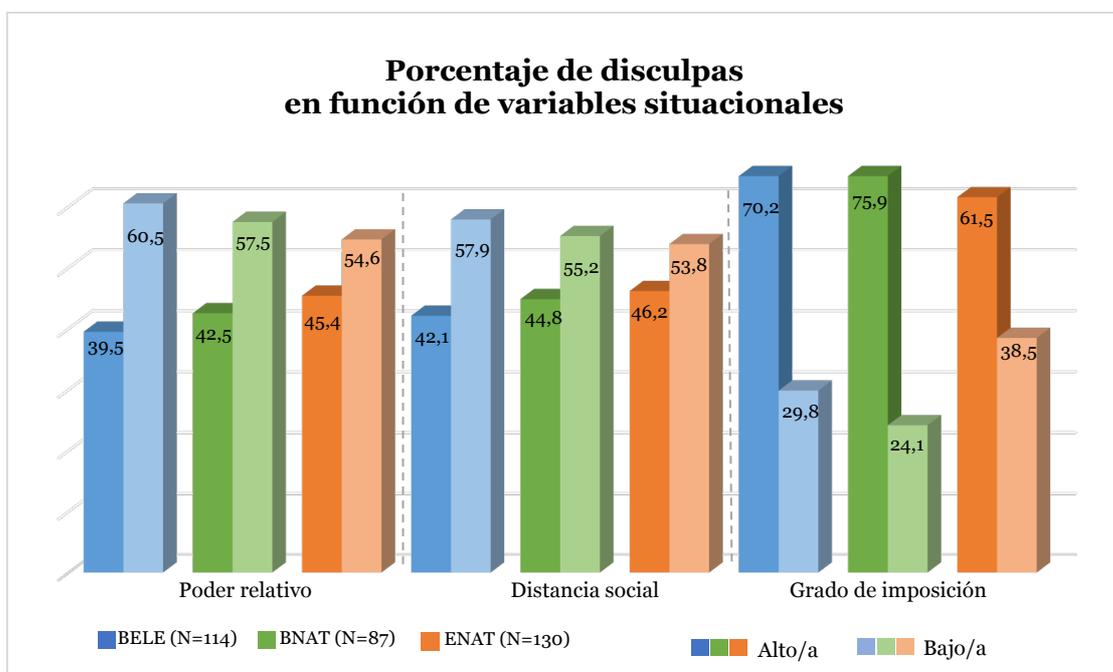


Figura 40. Porcentaje de disculpas en función de las variables situacionales.

En otras palabras, cuando los informantes de nuestro estudio dirigen un rechazo a un compañero de clase, amigo o a alguien de confianza, se disculpan con más frecuencia que si el interlocutor es un profesor. Este comportamiento es más acentuado entre los aprendices de ELE, pues se disculpan en un 60,5% de las situaciones caracterizadas por un bajo poder relativo. Si deben rechazar algo complicado, la mayoría opta por disculparse; pero si el rechazo es más sencillo, una gran cantidad de informantes prefiere no hacerlo, especialmente entre los grupos de informantes brasileños (BELE 73,3%; BNAT 83,3%; ENAT 59,2%).

4.6.5.3.6. Propuesta alternativa

En las propuestas alternativas, las diferencias más evidentes entre los valores que adquieren las variables se refieren al poder relativo y la distancia social. El empleo de este modificador aumenta considerablemente en rechazos con alto poder relativo, especialmente en los grupos BELE (83,8%) y BNAT (80,8%). Cuando la distancia social disminuye, los ofrecimientos de propuestas alternativas aumentan, sobre todo, entre los nativos españoles (91,2%). El grado de imposición no parece tan determinante como las otras variables, pero sí se observa un ligero aumento de alternativas entre los informantes brasileños cuando este disminuye (BELE 51,4%; BNAT 51,9%), al contrario de lo que ocurre con el grupo ENAT (44,1%). La información previa nos permite afirmar que existe una tendencia en el empleo de propuestas alternativas como modificadores externos en rechazos: los informantes de nuestro estudio proponen más alternativas en rechazos que van dirigidos a profesores o personas de confianza.

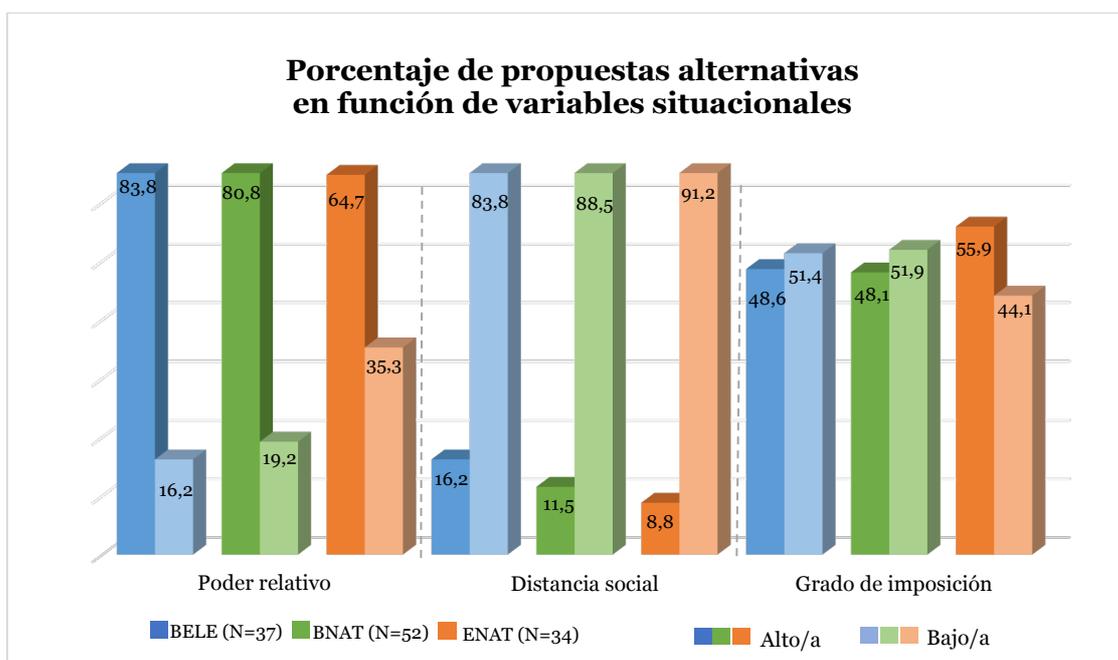


Figura 41. Porcentaje de propuestas alternativas en función de las variables situacionales.

4.6.5.3.7. Preparador del rechazo

Tal y como muestra la Figura 42, los tres grupos recurren a este modificador con más frecuencia cuando la distancia social es baja o existe un alto grado de imposición. No obstante, la gráfica refleja diferencias respecto al poder relativo: los brasileños BELE y BNAT prefieren emplear preparadores de rechazos cuando el poder relativo es bajo (BELE 58,6%; BNAT 75,9%); en cambio, el grupo ENAT los utiliza más a menudo si el poder relativo es alto (61,9%).

Por un lado, los datos anteriores se traducen en que los brasileños utilizan preparadores de rechazos con más frecuencia si van dirigidos a compañeros de clase o amigos, especialmente los informantes del grupo de nativos (BNAT). Sin embargo, los españoles prefieren utilizarlos cuando el destinatario es un profesor. Por otro lado, la mayoría de los informantes de nuestro estudio coincide en emplear preparadores del rechazo con más frecuencia si tienen confianza con el interlocutor o deben rechazar algo más complicado.

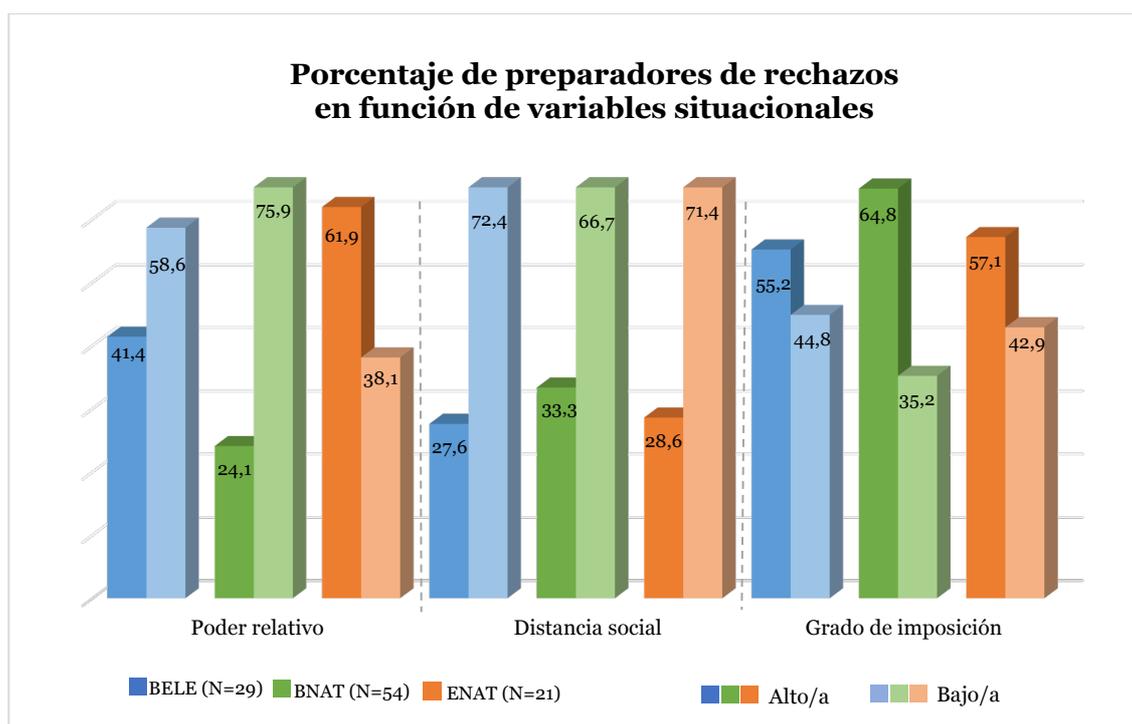


Figura 42. Porcentaje de preparadores de rechazo en función de las variables situacionales.

4.6.5.3.8. Agradecimiento

A juzgar por la Figura 43, el comportamiento de los tres grupos es similar: en general, los informantes de nuestra investigación agradecen más cuando el poder relativo o la distancia social aumentan y cuando el grado de imposición es bajo. En todos los casos la diferencia de porcentajes entre los valores que adquieren las variables resulta muy llamativo, pues siempre superan el 60%.

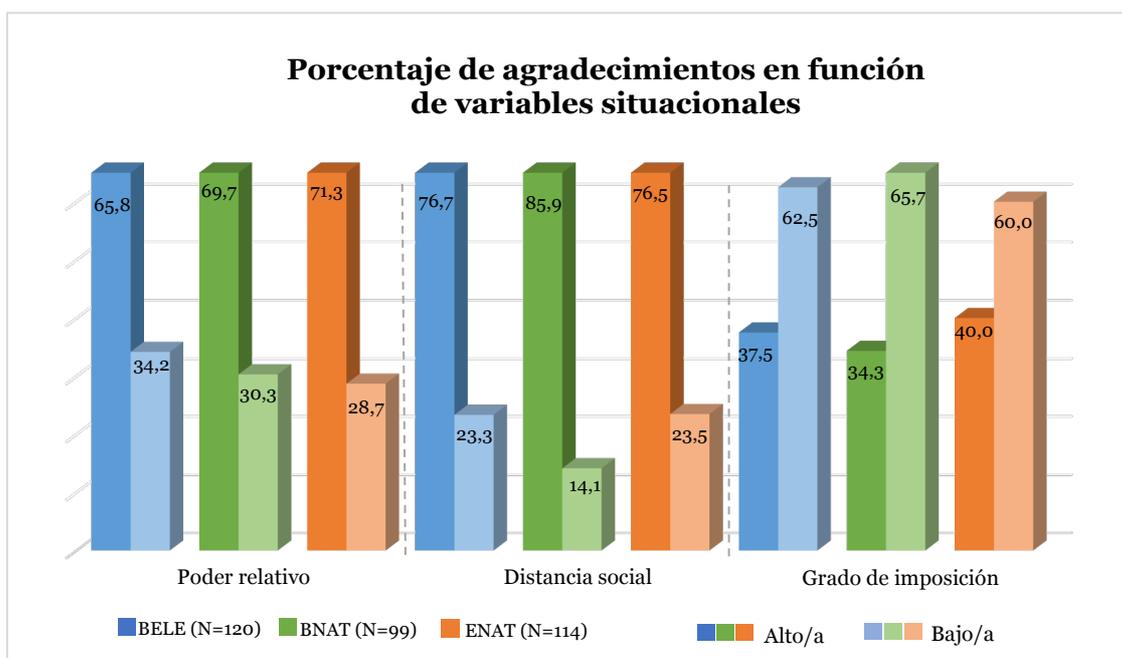


Figura 43. Porcentaje de agradecimientos en función de las variables situacionales.

Los datos anteriores parecen indicar que, cuando los informantes rechazan algo a un compañero o amigo, es bastante probable que prescindan de agradecimientos. En cambio, si el rechazo va dirigido a un profesor, tienden a agradecer. Algo similar ocurre con la distancia social, pues cuando el interlocutor es desconocido, aumenta la probabilidad de agradecer en los tres grupos de informantes. Para terminar, nos gustaría destacar que, si tienen que rechazar algo *a priori* complicado, todos los grupos de informantes prefieren no dar las gracias.

4.6.5.3.9. Solicitud de comprensión

A través de la Figura 44, se observa que tanto los aprendices de ELE como los nativos españoles prefieren solicitar la comprensión del interlocutor si la distancia social es baja o el grado de imposición es alto. No obstante, se aprecia que difieren en cuanto al poder relativo, pues el grupo BELE emplea más este modificador cuando aumenta y los informantes ENAT cuando disminuye. Los informantes nativos brasileños, por su parte,

coinciden con el grupo BELE al solicitar más la comprensión cuando aumenta el poder relativo, pero también lo hacen si la distancia social es alta o disminuye el grado de imposición.

Esto significa que los brasileños solicitan la comprensión del interlocutor con más frecuencia en los rechazos que van dirigidos a profesores (BELE 62,5%; BNAT 56,5%). Los españoles, en cambio, prefieren hacerlo cuando rechazan algo a un compañero de clase o amigo (63,2%). Asimismo, cuando los españoles y los aprendices de ELE tienen confianza con el interlocutor, solicitan con más frecuencia su comprensión. Esto ocurre de forma más llamativa en el caso de los españoles, pues el porcentaje es más elevado (ENAT 78,9%; BELE 62,5%). Finalmente, merece la pena destacar que el grupo de nativos españoles y el de aprendices brasileños de ELE solicita más la comprensión cuando tiene que rechazar algo aparentemente más complicado.

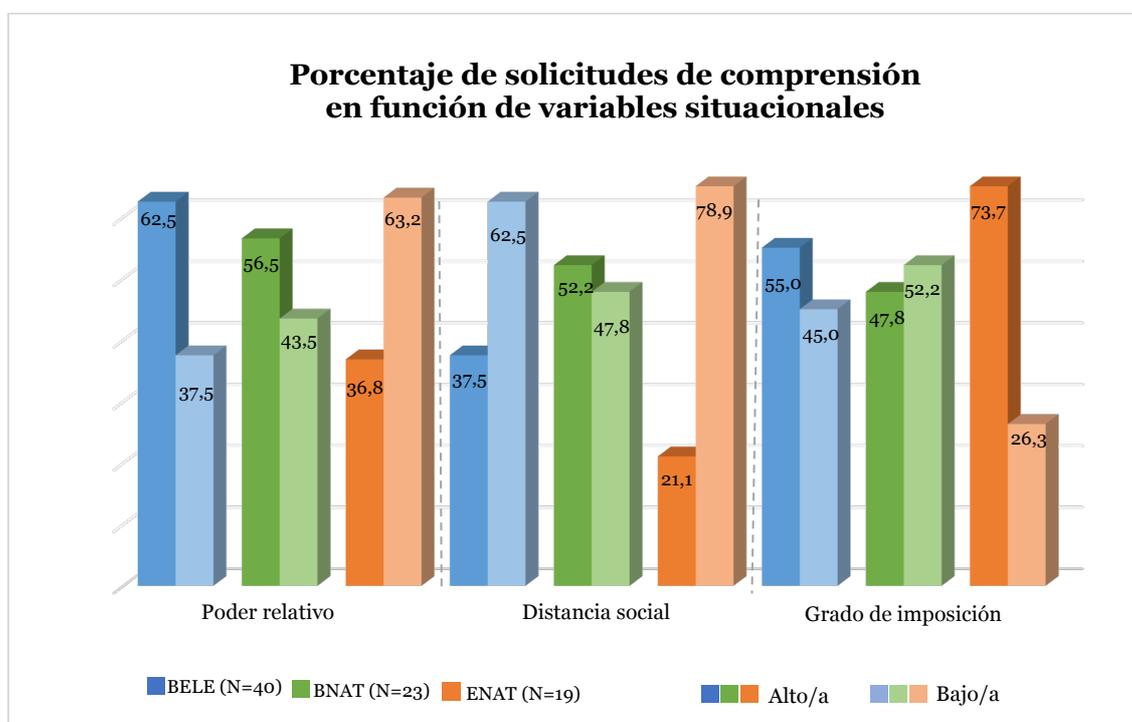


Figura 44. Porcentaje de solicitudes de comprensión en función de las variables situacionales.

4.6.5.3.10. Deseo de aceptar

Al expresar el deseo de aceptar, en los tres grupos de informantes se observan las mismas tendencias: se emplean con más frecuencia cuando el poder relativo o el grado de imposición son bajos; o cuando la distancia social es alta. En otras palabras, la mayoría de los informantes expresa el deseo de aceptar cuando se dirige a un compañero de clase o amigo y cuando los interlocutores son desconocidos. Esto último ocurre especialmente entre nativos españoles (88,5%). En situaciones en las que es más fácil

rechazar también es más probable que los informantes de nuestro estudio expresen el deseo de aceptar, sobre todo, los aprendices de ELE brasileños (85,7%) y los nativos españoles (76,9%).

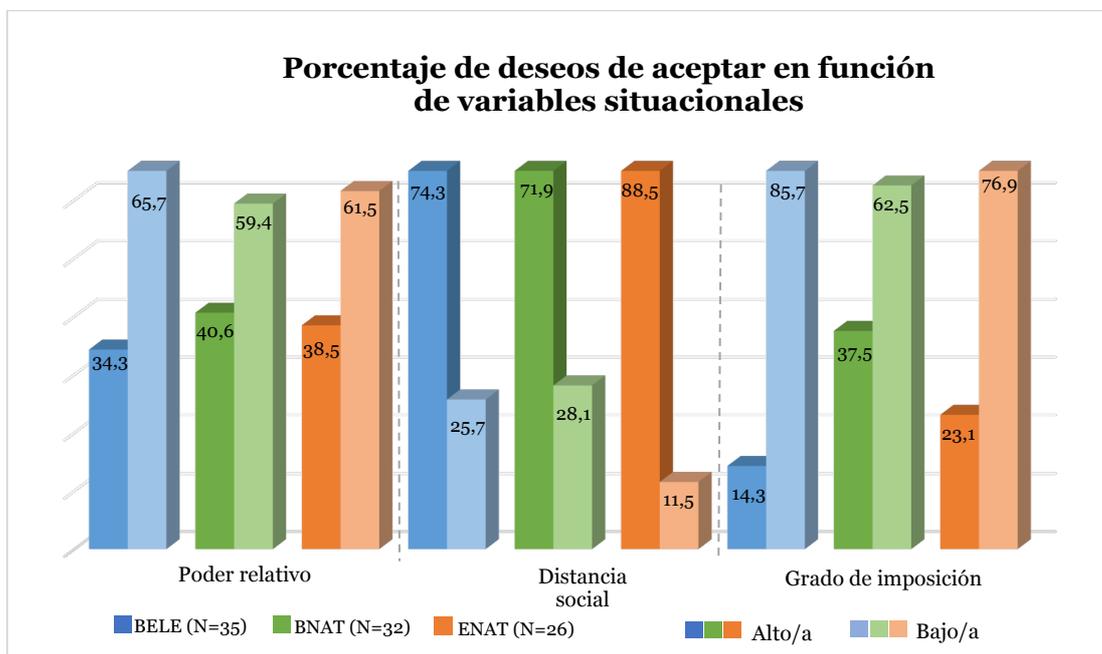


Figura 45. Porcentaje de deseos de aceptar en función de las variables situacionales.

4.6.5.4. Conclusiones

En lo que respecta al empleo de modificadores externos de manera general, conviene recordar que los dos grupos de informantes brasileños emplean más modificadores discursivos que atenuadores, al contrario que los informantes españoles. No obstante, las diferencias de porcentajes intergrupales rondan el 3%. En tercer lugar, los tres grupos emplean los modificadores afiliativos, si bien son los aprendices de ELE quienes más recurren a ellos. También es el grupo BELE el que emplea un mayor número de modificadores, superando en 70 al grupo de estudiantes españoles y en 223 a los nativos brasileños. Este hallazgo lo asociamos a lo que Félix-Brasdefer (2004) denominó *verborrea* por parte de un grupo de aprendices de ELE procedentes de EE. UU., es decir, el uso excesivo de formas lingüísticas como estrategia para satisfacer sus necesidades metacomunicativas de forma más explícita.

A continuación, detallamos los aspectos más relevantes de cada categoría y presentamos una síntesis de los modificadores externos que predominan en los rechazos según los valores, alto (+) o bajo (-), que adquieren las tres variables situacionales: el poder relativo (P), la distancia social (D) y el grado de imposición (R). Los hemos clasificado, una vez más, atendiendo a su función: discursiva, atenuadora o afiliativa.

4.6.5.4.1. Función discursiva

El grupo de aprendices de ELE es el que más modificadores discursivos emplea, seguido de los nativos españoles y, por último, los brasileños. La diferencia entre ellos estriba, principalmente, en las muestras de interés hacia el interlocutor y las firmas, pues los brasileños las incluyen con mayor frecuencia en sus textos. En cambio, entre los rechazos de nativos españoles es más habitual identificar la autoidentificación y la presentación del tema. Otra diferencia importante está relacionada con la ausencia de firmas en el grupo de nativos brasileños respecto a los otros dos.

Tal vez la menor presencia de la autoidentificación en los corpus brasileños pueda explicarse por un mayor empleo de firmas, pues podría resultar redundante autoidentificarse en la apertura del correo e incluir la firma en el cierre. Las muestras de interés hacia el interlocutor en el corpus de informantes brasileños pueden considerarse parte integrante del saludo en situaciones de confianza, pero no ocurre lo mismo en el corpus de españoles. Estos últimos, aparentemente, lo consideran un acto de habla independiente y solo lo incluyen en algunos textos dirigidos, sobre todo, a amigos.

En lo que respecta a los saludos y las despedidas, hemos registrado un amplio abanico de fórmulas con diversos grados de formalidad. En los correos, los tres grupos prefieren los saludos informales. Esta constatación coincide con los análisis de Robles (2017), al comparar peticiones en correos electrónicos de italianos y españoles. Al igual que los nativos italianos, los informantes brasileños optan por incluir el título en los saludos y los españoles únicamente emplean el nombre de pila. No obstante, planteamos la hipótesis de que el empleo del título por parte de los brasileños no necesariamente implique un mayor grado de formalidad, pues se ha identificado en mensajes de Facebook redactados con un registro informal y dirigidos a profesores.

Gallardo (2013) también analizó correos electrónicos de españoles y brasileños, pero en el ámbito empresarial. En su corpus, la mayoría de los brasileños empleaba el nombre de pila, mientras que entre los españoles fue la fórmula menos frecuente. Resulta curioso como, en el ámbito académico, cambian las pautas de comportamiento lingüístico y los estudiantes españoles sí emplean con frecuencia el nombre de pila, pero no tanto el título. Asimismo, esta autora destacó el uso de agradecimientos en correos electrónicos como fórmulas de despedida ritualizadas, algo que también hemos corroborado con nuestro análisis, pues un 29% de los agradecimientos realizados por el grupo BELE aparecen en el cierre, así como el 24% y 28% en los grupos de nativos brasileños y españoles respectivamente.

En lo que respecta a las variables situacionales, la Tabla 88 muestra que los tres grupos de informantes coinciden en saludar y despedirse con más frecuencia si el poder relativo del rechazo es alto. Especialmente, esto ocurre con los informantes brasileños en las despedidas, lo que nos hace suponer que en situaciones de bajo poder relativo apenas incluyen despedidas, sobre todo, en mensajes de Facebook. También es más habitual que saluden si existe una alta distancia social o que se despidan si el grado de imposición es bajo. Otra característica que tienen en común consiste en expresar muestras de interés hacia el interlocutor si el poder relativo es bajo, por eso predominan en mensajes de Facebook.

VARIABLE		BELE		BNAT		ENAT	
		Modificador	%	Modificador	%	Modificador	%
P	+	Saludos	50,7	Saludos	55,9	Saludos	52,9
		Despedidas	59,8	Despedidas	83,7	Despedidas	59,8
	-	Muestra de interés	69,2	Muestra de interés	56	Muestra de interés	100
D	+	Saludos	51,6	Saludos	53,1	Saludos	52,4
				Despedidas	55,4	Despedidas	52,3
			<u>Muestra de interés</u>	50,7			
-	Muestra de interés	61,5			Muestra de interés	77,8	
	<u>Despedidas</u>	54,1					
R	+			Saludos	51,7	Saludos	50,7
		Muestra de interés	60	Muestra de interés	58,7		
	-	Despedidas	51,6	Despedidas	56,5	Despedidas	57,6
<u>Saludos</u>		52,4			<u>Muestra de interés</u>	66,7	

Tabla 88. Influencia de las variables situacionales en modificadores discursivos.

En lo que respecta a las diferencias intergrupales, cabe destacar que los nativos saludan y se despiden con mayor frecuencia si la distancia social es alta. En cambio, los aprendices de ELE prefieren despedirse si la distancia social es baja. Esta diferencia respecto al comportamiento de los nativos puede deberse a una estrategia pragmática de *supercortesía* (Kerbrat-Orecchioni, 2004), pues intentan alejarse de su L1 convencidos de que en la L2 es diferente, o a un intento de compensar posibles limitaciones lingüísticas mediante estrategias de cortesía positiva.

Las muestras de interés entre los informantes BELE y ENAT son más frecuentes si la distancia social es baja, al contrario de lo que ocurre con el grupo BNAT. Sin embargo, los grupos brasileños optan por expresar más muestras de interés en rechazos con un alto grado de imposición, mientras que los nativos españoles lo hacen en mayor medida si el grado de imposición es bajo. Quizá esto ocurra porque los brasileños

emplean muestras de interés hacia el interlocutor como un mecanismo de atenuación; en cambio, los españoles lo ven como un modificador afiliativo y, por eso, se valen de él en mayor medida si el grado de imposición es menor.

La interpretación anterior nos lleva a enfatizar que, a pesar de haber clasificado estos modificadores externos como discursivos, entendemos que también constituyen actividades de cortesía. En correos dirigidos a profesores, por ejemplo, las fórmulas de saludo o despedida formal pueden atenuar la amenaza del rechazo. Sin embargo, las muestras de interés hacia el interlocutor o el empleo de saludos y despedidas más informales pueden expresar una mayor cercanía y reforzar la imagen de afiliación con el interlocutor.

4.6.5.4.2. Función atenuadora

En nuestro estudio, el grupo de informantes que emplea un mayor número de modificadores atenuadores es el de nativos españoles. Principalmente, al valerse de mayor cantidad de excusas, justificaciones y disculpas. Quienes menos atenuadores utilizan son los nativos brasileños, mientras que los aprendices de ELE se sitúan en un término medio. No obstante, los nativos brasileños superan a los otros dos grupos en el empleo de propuestas alternativas y preparadores de rechazo. Estos datos contrastan con los hallazgos de Gargallo (2013) en peticiones del ámbito empresarial, pues afirma que el corpus de portugués brasileño presenta más elementos de cortesía mitigadora que el de los nativos españoles. Consideramos que podría ser interesante analizar los distintos actos de habla presentes en el corpus de la investigadora y, al mismo tiempo, las variables situacionales de cada contexto discursivo, ya que los resultados podrían explicar las diferencias en los mecanismos de cortesía empleados por los distintos grupos de informantes.

A pesar de las diferencias intergrupales comentadas, los tres grupos coinciden en emplear como principales modificadores de atenuación las excusas o justificaciones y las disculpas. Este resultado coincide parcialmente con el obtenido por García y González (2017), pues las autoras comentan como principales movimientos de atenuación los rechazos (57%), las disculpas (33%) y las excusas (23%). En cambio, en nuestra investigación las excusas rondan el 58% respecto al total de modificadores atenuadores empleados y las disculpas el 20%. Como el estudio de García y González (2017) analizó rechazos a invitaciones en redes sociales, es posible que la diferencia se explique debido a que los informantes de nuestra investigación, además de invitaciones, rechazaron propuestas y peticiones tanto en redes sociales como en correos electrónicos.

Al analizar las variables situacionales, la Tabla 89 muestra que las principales variables que determinan el empleo de modificadores externos con una función atenuadora son una baja distancia social y un alto grado de imposición. De hecho, llama la atención que ninguno de estos modificadores predomine cuando existe una alta distancia social. Este resultado coincide con el de Níkleva y Rodríguez (2018), pues tras analizar los procedimientos de atenuación en rechazos con distintos grados de distancia social, afirmaron que los estudiantes estadounidenses de ELE aumentaron las estrategias de mitigación en situaciones de menor distancia social. Asimismo, hemos corroborado lo que apuntábamos en González, Martín y Rocha (2018) al afirmar que las excusas y las propuestas alternativas aparecían con mayor frecuencia al disminuir la distancia social; y las excusas, además, al aumentar el grado de imposición.

VARIABLE		BELE		BNAT		ENAT	
		Modificador	%	Modificador	%	Modificador	%
P	+	Excusas	52,4	Excusas	57,5	<u>Preparadores</u>	61,9
		Alternativas	83,8	Alternativas	80,8	Alternativas	64,7
	-	Disculpas	60,5	Disculpas	57,5	Disculpas	54,6
		Preparadores	58,6	Preparadores	75,9	<u>Excusas</u>	53,7
D	+	--	--	--	--	--	--
	-	Excusas	55,7	Excusas	57,1	Excusas	56,9
		Disculpas	57,9	Disculpas	55,2	Disculpas	53,8
		Alternativas	83,8	Alternativas	88,5	Alternativas	91,2
		Preparadores	72,4	Preparadores	66,7	Preparadores	71,4
R	+	Excusas	59,7	Excusas	63,6	Excusas	62,3
		Disculpas	70,2	Disculpas	75,9	Disculpas	61,5
		Preparadores	55,2	Preparadores	64,8	Preparadores	57,1
	-					<u>Alternativas</u>	55,9
		Alternativas	51,4	Alternativas	51,9		

Tabla 89. Influencia de las variables situacionales en los modificadores atenuadores.

Al margen de esta característica general de los modificadores atenuadores, observamos una diferencia intergrupala en lo que respecta a las excusas: en el corpus de español peninsular predominan cuando el poder relativo es bajo y en los de los informantes brasileños cuando es alto. Esto nos muestra que los españoles sienten una ligera mayor necesidad de justificarse cuando se dirigen a un amigo y los brasileños al comunicarse con profesores. Este resultado está en la misma línea que el señalado por Félix-Brasdefer (2003) al comprobar que los estudiantes latinoamericanos emplearon más estrategias para negociar en rechazos caracterizados por un alto poder relativo, al igual que los informantes brasileños de nuestra investigación.

Por último, al analizar la influencia del poder relativo, observamos que las propuestas alternativas son más frecuentes en relaciones asimétricas y las disculpas en relaciones simétricas. Además de la diferencia en el empleo de excusas ya mencionada, los preparadores del rechazo también presentan una divergencia que vale la pena resaltar: los informantes brasileños prefieren emplearlos cuando el poder relativo es bajo y los españoles cuando aumenta.

En definitiva, al emplear modificadores externos con una función atenuadora, el grupo de aprendices de ELE brasileño se comporta de forma muy similar al de nativos brasileños en lo que respecta a las distintas variables situacionales. Por tanto, podemos afirmar que transfieren los mecanismos de atenuación de la L1 a la L2. En la mayoría de las ocasiones, esta transferencia pragmática es positiva porque coincide con el comportamiento de los españoles. No obstante, se produce una transferencia negativa en el caso de las excusas y los preparadores del rechazo, cuando varía el poder relativo, y en las propuestas alternativas cuando varía el grado de imposición. Robles (2017) llegó a la misma conclusión al analizar las peticiones en correos electrónicos de aprendices de ELE italianos, pues confirmó que transferían los mecanismos de mitigación del italiano al español.

4.6.5.4.3. Función afiliativa

El grupo de informantes que más ha recurrido a los modificadores externos con una función afiliativa ha sido el de aprendices brasileños de ELE, seguido de los nativos españoles y, en tercer lugar, los brasileños. En los tres corpus, los agradecimientos son, con diferencia, los modificadores afiliativos más empleados (41%). Los segundos con mayor presencia en el corpus de nativos son los deseos de aceptar (12%) y los terceros las solicitudes de comprensión (8%). Sin embargo, los aprendices de ELE recurren con mayor frecuencia a la solicitud de comprensión (12%) que a la expresión de buenos deseos (11%). En su estudio, García y González (2017) destacan la presencia de las expresiones de buenos deseos (35%) por encima de los agradecimientos (10%). No obstante, debemos tomar en consideración que las autoras analizaron rechazos a eventos de Facebook y nosotras examinamos también rechazos a propuestas y peticiones. Por lo tanto, existe la posibilidad de que los modificadores empleados con una función afiliativa varíen en función del acto de habla precedente.

Los tres grupos coinciden en recurrir a los agradecimientos con mayor frecuencia si existe un alto poder relativo, una alta distancia social o un bajo grado de imposición. Esto corrobora la hipótesis que adelantábamos en González, Martín y Rocha (2018) al señalar que ambos grupos de nativos empleaban más agradecimientos cuando el

destinatario era desconocido (D+). Sin embargo, nuestro resultado contrasta con el de Gallardo (2013), pues la autora señala el predominio de los agradecimientos en el corpus de correos electrónicos de portugués brasileño respecto al de español peninsular. De hecho, subraya la importancia de los agradecimientos en la cultura brasileña para fomentar la imagen de afiliación. En nuestro corpus, los nativos brasileños agradecen un total de 99 veces frente a los 115 agradecimientos de los españoles. A pesar de que el corpus de Gargallo (2013) y el nuestro estén compuestos por correos electrónicos de informantes con las mismas variedades de español y portugués, nosotras nos hemos limitado al análisis de rechazos en el ámbito académico y hemos añadido al corpus mensajes de Facebook. Gargallo (2013), en cambio, se centró en la correspondencia del ámbito empresarial, sin delimitar un acto de habla específico.

Prado (2001) estudió el rechazo a invitaciones por hablantes de Rio de Janeiro. Al igual que en nuestra taxonomía de modificadores, coincide en destacar la presencia de agradecimientos y las expresiones de buenos deseos. Tal y como refleja la Tabla 90, los tres grupos de informantes de nuestro estudio expresan los deseos de aceptar con mayor frecuencia si el poder relativo es bajo, existe una alta distancia social respecto al interlocutor o el grado de imposición es bajo.

VARIABLE		BELE		BNAT		ENAT	
		Modificador	%	Modificador	%	Modificador	%
P	+	Agradecimientos	65,8	Agradecimientos	69,7	Agradecimientos	71,3
		Solicitudes de comprensión	62,5	Solicitudes de comprensión	56,5		
	-	Deseos de aceptar	65,7	Deseos de aceptar	59,4	Deseos de aceptar	61,5
						<u>Solicitudes de comprensión</u>	63,2
D	+	Agradecimientos	76,7	Agradecimientos	85,9	Agradecimientos	76,5
		Deseos de aceptar	74,3	Deseos de aceptar	71,9	Deseos de aceptar	88,5
	-	<u>Solicitudes de comprensión</u>	62,5	<u>Solicitudes de comprensión</u>	52,2		
		Solicitudes de comprensión				Solicitudes de comprensión	78,9
R	+	Solicitudes de comprensión	55			Solicitudes de comprensión	73,7
	-	Agradecimientos	62,5	Agradecimientos	65,7	Agradecimientos	60
		Deseos de aceptar	85,7	Deseos de aceptar	62,5	Deseos de aceptar	76,9
				<u>Solicitudes de comprensión</u>	52,2		

Tabla 90. Influencia de las variables situacionales en los modificadores afiliativos.

La principal diferencia intergrupala está relacionada con las solicitudes de comprensión, subrayadas en la tabla. Mientras que los aprendices de ELE y los nativos brasileños las emplean más si el poder relativo es alto, los españoles prefieren hacerlo cuando es bajo. En cambio, los aprendices de ELE y los españoles solicitan la comprensión del interlocutor con más frecuencia cuando la distancia social es baja o el grado de imposición es alto, al contrario que los nativos brasileños.

En resumen, llama especialmente la atención que el empleo de modificadores afiliativos por parte de los aprendices de ELE supere, en todos los casos, el de los dos grupos de hablantes nativos. Entendemos que puede ser un intento de estrechar el vínculo con el interlocutor y atenuar el rechazo. Sin embargo, observamos que también subyace la intención de salvaguardar su imagen positiva al querer ser aceptado y apreciado por el interlocutor. Por lo tanto, estamos de acuerdo con Andrade (2016) en que las actividades de cortesía se combinan con actividades de autoimagen, cuyo efecto positivo recae principalmente sobre el emisor.

4.7. ESTUDIO CUANTITATIVO

En los siguientes epígrafes detallamos los objetivos, las preguntas de investigación con sus correspondientes hipótesis y las diferentes variables analizadas en el estudio cuantitativo. Gracias al estudio cualitativo anterior, hemos comprobado que los aprendices de ELE son quienes más modificadores discursivos y afiliativos emplean. En el primer caso, el aumento de saludos, presentaciones del tema, muestras de interés en mantener o retomar el contacto y despedidas respecto al grupo de nativos brasileños les acerca al comportamiento de los españoles. Por consiguiente, suponemos que, en intercambios interculturales entre aprendices de ELE brasileños y nativos españoles, este tipo de modificadores no causaría fallos pragmáticos. En cambio, el empleo de excesivos modificadores afiliativos por parte del grupo de aprendices brasileños de ELE les aleja del comportamiento de los dos grupos de nativos, tanto brasileños como españoles. De ahí que el excesivo empleo de solicitudes de comprensión, expresiones de buenos deseos o muestras de alegría y entusiasmo sí puedan producir malentendidos que afecten a la eficacia de intercambios comunicativos entre brasileños que se comunican en español como lengua extranjera y hablantes nativos españoles.

Este segundo estudio, por tanto, surge de la necesidad de verificar si la diferencia en el empleo de los distintos tipos de modificadores externos entre los tres grupos de informantes constituye una diferencia significativa. Más concretamente, estamos interesadas en determinar si la sobreutilización de modificadores afiliativos identificada en el estudio cualitativo por parte del grupo BELE resulta estadísticamente significativa. De ser así, el segundo objetivo del estudio cuantitativo consiste en determinar si el empleo de los distintos modificadores afiliativos depende de las variables situacionales analizadas (poder relativo, distancia social y grado de imposición). En otras palabras, nos proponemos determinar estadísticamente los factores contextuales que condicionan el empleo, entre los distintos grupos de informantes, de agradecimientos, solicitudes de comprensión, deseos de aceptar, buenos deseos, propuestas compensatorias, muestras de empatía, muestras de alegría o entusiasmo, cumplidos, ofrecimientos de ayuda y consejos. De esta forma, conseguiremos explicar en qué contextos los aprendices de ELE brasileños recurren más que los grupos de nativos a los modificadores afiliativos y podremos extrapolar los resultados a muestras de informantes más numerosas, siempre y cuando reúnan características similares.

4.7.1. Objetivo general

El objetivo general del estudio cuantitativo consiste en determinar, por un lado, si existe una diferencia significativa en el empleo de los distintos tipos de modificadores externos (discursivos, atenuadores o afiliativos) entre los tres grupos de informantes (BELE, BNAT y ENAT). Por otro lado, nos proponemos verificar si existe una dependencia estadística entre los distintos modificadores afiliativos presentes en los corpus de rechazos compilados y las variables situacionales analizadas (poder relativo, distancia social, grado de imposición).

A continuación, presentamos los objetivos específicos, las preguntas de investigación e hipótesis del estudio. Nos parece necesario puntualizar que en el segundo objetivo específico y su correspondiente pregunta de investigación se agrupan los distintos modificadores afiliativos para evitar repeticiones innecesarias. No obstante, las hipótesis se desglosan para lograr una mayor claridad, pues varían de acuerdo con cada modificador.

4.7.2. Objetivos específicos

1. Determinar si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los tres grupos de informantes en el empleo de modificadores discursivos, atenuadores y afiliativos al rechazar en el ámbito académico.
2. Determinar si existe dependencia estadística, en cada grupo de informantes, entre el empleo de modificadores afiliativos (agradecimientos, solicitudes de comprensión, deseos de aceptar, expresiones de buenos deseos, propuestas compensatorias, muestras de empatía, muestras de alegría o entusiasmo, cumplidos, ofrecimientos de ayuda y consejos) y las variables situacionales estudiadas (poder relativo, distancia social y grado de imposición) al rechazar en el ámbito académico.

4.7.3. Preguntas de investigación

1. ¿Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los tres grupos de informantes en el empleo de modificadores discursivos, atenuadores y afiliativos al rechazar en el ámbito académico?
2. ¿Existe dependencia estadística, en cada grupo de informantes, entre el empleo de modificadores afiliativos (agradecimientos, solicitudes de comprensión, deseos de aceptar, expresiones de buenos deseos, propuestas compensatorias,

muestras de empatía, muestras de alegría o entusiasmo, cumplidos, ofrecimientos de ayuda y consejos) y las variables situacionales estudiadas (poder relativo, distancia social y grado de imposición) al rechazar en el ámbito académico?

4.7.4. Hipótesis

- Tipos de modificadores
 - o Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los tres grupos de informantes en el empleo de modificadores discursivos, atenuadores y afiliativos empleados al rechazar en el ámbito académico.
- Agradecimientos
 - o El empleo de agradecimientos al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de un alto poder relativo, una alta distancia social o un bajo grado de imposición
- Solicitud de comprensión
 - o La solicitud de comprensión al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de un alto poder relativo, en los grupos BELE y BNAT, y de un bajo poder relativo en el grupo ENAT.
 - o La solicitud de comprensión al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de una baja distancia social, en los grupos BELE y ENAT, y de una alta distancia social en el grupo BNAT.
 - o La solicitud de la solicitud de comprensión al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de un alto grado de imposición, en los grupos BELE y ENAT, y de un bajo grado de imposición en el grupo BNAT.
- Deseos de aceptar
 - o La formulación de deseos de aceptar al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de un bajo poder relativo, una alta distancia social o un bajo grado de imposición.
- Buenos deseos
 - o La expresión de buenos deseos al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de un bajo poder relativo, una alta distancia social o un bajo grado de imposición.

- Propuestas compensatorias
 - El empleo de propuestas compensatorias al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de un alto poder relativo, una baja distancia social o un alto grado de imposición.
- Muestras de empatía
 - El empleo de muestras de empatía al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de un bajo poder relativo en el grupo BELE y de un alto poder relativo en el grupo BNAT.
 - El empleo de muestras de empatía al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de una baja distancia social.
 - El empleo de muestras de empatía al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de un bajo grado de imposición, en los grupos BNAT y ENAT, y de un alto grado de imposición en el grupo BELE.
- Muestras de alegría o entusiasmo
 - El empleo de muestras de alegría o entusiasmo al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de un alto poder relativo, en los grupos BNAT y BELE, y de un bajo poder relativo en el grupo ENAT.
 - El empleo de muestras de alegría o entusiasmo expresadas al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de una alta distancia social o un alto grado de imposición.
- Cumplidos
 - El empleo de cumplidos al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de un alto poder relativo, en el grupo BELE, y de un bajo poder relativo en los grupos BNAT y ENAT.
 - El empleo de cumplidos al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos de informantes depende estadísticamente de una alta distancia social o un bajo grado de imposición.

- Ofrecimientos de ayuda
 - Los ofrecimientos de ayuda al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos dependen estadísticamente de un bajo poder relativo, una alta distancia social o un alto grado de imposición.
- Consejos o sugerencias
 - El empleo de consejos o sugerencias al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de un bajo poder relativo, una alta distancia social o un alto grado de imposición.

4.7.5. Descripción de las variables

4.7.5.1. Variables dependientes

Las variables dependientes del estudio cuantitativo son los tipos de modificadores externos y los modificadores afiliativos. A continuación, describimos cada una de ellas:

- *Los tipos de modificadores externos* se corresponden con las tres categorías de la taxonomía establecida en el estudio cualitativo a partir del análisis de corpus de rechazos realizado (véase Epígrafe 4.6.5.1.): modificadores discursivos, atenuadores o afiliativos. Cada tipo de modificadores constituye una variable cuantitativa que engloba el número total de modificadores empleados con esa función en los distintos corpus de informantes.
- *Modificadores afiliativos.* De los tres tipos de modificadores externos establecidos en la taxonomía del estudio cualitativo (véase Epígrafe 4.6.5.1.), hemos seleccionado los afiliativos porque el empleo de estos modificadores por parte del grupo de informantes BELE supera a los dos grupos de nativos en todos los casos (excepto en los consejos, cuyo número de ocurrencias coincide con el del grupo ENAT). Este hecho nos ha llamado la atención especialmente y nos parece necesario identificar a qué características situacionales responde dicho comportamiento. En concreto, los modificadores que componen esta categoría y constituyen las variables dependientes del estudio cuantitativo son: agradecimiento, solicitud de comprensión, deseo de aceptar, expresión de buenos deseos, propuesta compensatoria, empatía, muestra de alegría o entusiasmo, cumplido, ofrecimiento de ayuda y consejo. Como en la mayoría de los rechazos la frecuencia de aparición de cada modificador era una vez o ninguna, hemos optado por convertir estas variables en categóricas, cuyos valores son: ausencia o presencia.

4.7.5.2. Variables independientes y de control

Las variables independientes y de control del estudio cuantitativo toman los mismos valores que en el estudio cualitativo descriptivo (consúltense epígrafes 4.5.4.2. y 4.5.4.3.). En este estudio, además, hemos añadido la variable independiente “grupo” para calcular si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los tres grupos de informantes en el empleo de los distintos tipos de modificadores empleados al rechazar en el ámbito académico. La variable “grupo” se corresponde con los tres grupos de informantes de nuestro estudio: el grupo de aprendices brasileños de ELE (BELE), los nativos brasileños (BNAT) y los nativos españoles (ENAT).

4.7.5.3. Síntesis de las variables analizadas

Para finalizar, presentamos una tabla con las variables del estudio de corte cuantitativo especificado su definición, características y valores:

NOMBRE	DEFINICIÓN	TIPO DE VARIABLE	VALORES
Lengua materna	Lengua materna del informante	INDEPENDIENTE Categoría	Portugués brasileño ----- Español peninsular
Lengua extranjera	Segunda lengua del informante	INDEPENDIENTE Categoría	Español ----- Inglés
Grupo de informantes	Grupos de informantes que componen el corpus de rechazos (véase Epígrafe 4.2.)	INDEPENDIENTE Categoría	BELE ----- BNAT ----- ENAT
Poder relativo	Dimensión vertical de la relación social; jerarquía o simetría.	INDEPENDIENTE Situacional Cualitativa nominal	Alto ----- Bajo
Distancia social	Dimensión horizontal de la relación social; grado de confianza.	INDEPENDIENTE Situacional Cualitativa nominal	Alto ----- Bajo
Grado de imposición	Grado de dificultad que supone realizar el rechazo	INDEPENDIENTE Situacional Cualitativa nominal	Alto ----- Bajo
Modificadores discursivos	Modificadores externos que responden a las convenciones propias de los géneros discursivos estudiados (véase Epígrafe 4.6.5.1.).	DEPENDIENTE Cuantitativa	---
Modificadores atenuadores	Modificadores externos cuya función principal consiste en atenuar el rechazo (véase Epígrafe 4.6.5.1.).	DEPENDIENTE Cuantitativa	---

Modificadores afiliativos	Modificadores externos que, además de actuar como atenuadores, refuerzan el vínculo de afiliación con el interlocutor (véase Epígrafe 4.6.5.1.).	DEPENDIENTE Cuantitativa	---
Agradecimientos	Agradecimiento empleado como modificador externo afiliativo al rechazar.	DEPENDIENTE Cualitativa ordinal	Ausencia ----- Presencia
Solicitud de comprensión	Solicitud de comprensión empleada como modificador externo afiliativo al rechazar.	DEPENDIENTE Cualitativa ordinal	Ausencia ----- Presencia
Deseo de aceptar	Deseo de aceptar la propuesta, invitación o petición como modificador externo afiliativo al rechazar.	DEPENDIENTE Cualitativa ordinal	Ausencia ----- Presencia
Expresión de buenos deseos	Expresión de buenos deseos empleado como modificador externo afiliativo al rechazar.	DEPENDIENTE Cualitativa ordinal	Ausencia ----- Presencia
Propuesta compensatoria	Propuesta compensatoria ofrecida al rechazar y empleada como modificador externo afiliativo.	DEPENDIENTE Cualitativa ordinal	Ausencia ----- Presencia
Empatía	Muestra de empatía hacia el interlocutor empleada al rechazar como modificador externo afiliativo.	DEPENDIENTE Cualitativa ordinal	Ausencia ----- Presencia
Muestra de entusiasmos	Muestra de entusiasmos empleada como modificador externo afiliativo al rechazar.	DEPENDIENTE categórica	Ausencia ----- Presencia
Cumplidos	Halago empleado como modificador externo afiliativo al rechazar.	DEPENDIENTE categórica	Ausencia ----- Presencia
Ayuda	Ofrecimiento de ayuda empleado como modificador externo afiliativo al rechazar.	DEPENDIENTE categórica	Ausencia ----- Presencia
Consejo	Consejo empleado como modificador externo afiliativo al rechazar.	DEPENDIENTE categórica	Ausencia ----- Presencia
Nivel de conocimiento de la lengua	Dominio de la LE según el MCER	CONTROL	Nivel avanzado (B2+)
Inmersiones lingüísticas	Estancias en el extranjero	CONTROL	6 meses máx.

Tabla 91. Síntesis de las variables analizadas en el estudio cuantitativo.

4.8. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

A continuación, presentamos los resultados obtenidos tras realizar los análisis estadísticos oportunos en función de los objetivos establecidos y la naturaleza de las variables estudiadas. En el caso de las variables cuantitativas (los tipos de modificadores), se han comparado las medias de las distribuciones en los diferentes grupos (BELE, BNAT y ENAT). En nuestro estudio, la distribución de las variables cuantitativas no se distribuye normalmente, por eso hemos aplicado pruebas estadísticas no paramétricas. En concreto, hemos utilizado la prueba de *Kruskal Wallis*, pues la variable categórica (grupo de informantes) tiene tres categorías (BELE, BNAT y ENAT), y la *U de Mann Whitney* para las pruebas post-hoc. En los demás casos, al verificar la independencia estadística entre los distintos modificadores afiliativos y las variables situacionales, hemos aplicado la prueba estadística Chi cuadrado, pues se trata de un contraste de hipótesis entre variables categóricas.

4.8.1. Tipos de modificadores

H₁	Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los tres grupos de informantes en el empleo de modificadores discursivos, atenuadores y afiliativos al rechazar en el ámbito académico.
H₀	No existe una diferencia estadísticamente significativa entre los tres grupos de informantes en el empleo de modificadores discursivos, atenuadores y afiliativos al rechazar en el ámbito académico.

A continuación, mostramos una tabla con el número de modificadores discursivos, atenuadores y afiliativos empleados en función de la variable grupo (BELE, BNAT y ENAT). Además, hemos añadido la media, la mediana y la desviación típica:

	Grupo	Total	Media	Desv. Error	Valor de p
DISCURSIVOS (N=1166)	BELE	592	2,47	0,082	0,034
	BNAT	519	2,16	0,089	
	ENAT	550	2,29	0,073	
ATENUADORES (N=1630)	BELE	551	2,30	0,090	0,003
	BNAT	491	2,05	0,093	
	ENAT	588	2,45	0,093	
AFILIATIVOS (N=818)	BELE	327	1,36	0,073	0,000
	BNAT	233	0,97	0,063	
	ENAT	258	1,08	0,059	

Tabla 92. Descripción estadística de los tipos de modificadores externos.

Tras aplicar la prueba estadística *Kruskal Wallis* para cada tipo de modificadores en función de la variable “grupo”, hemos verificado que existe una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,05$) entre los distintos grupos en el valor medio de los modificadores discursivos, atenuadores y afiliativos empleados con un nivel de confianza del 95%. Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula para los tres tipos de modificadores.

Al comprobar que existe una diferencia significativa entre las variables estudiadas, hemos optado por realizar pruebas post-hoc comparando los grupos de informantes de dos en dos para identificar las diferencias. Dado que la distribución de las variables cuantitativas no se distribuye normalmente, hemos aplicado la prueba estadística *U de Mann Whitney*. A continuación, presentamos los resultados obtenidos:

		Valor de <i>p</i>
Discursivos	BELE vs. BNAT	0,011
	BELE vs. ENAT	0,186
	BNAT vs. ENAT	0,166
Atenuadores	BELE vs. BNAT	0,028
	BELE vs. ENAT	0,204
	BNAT vs. ENAT	0,001
Afliativos	BELE vs. BNAT	0,000
	BELE vs. ENAT	0,009
	BNAT vs. ENAT	0,118

Tabla 93. Resultados obtenidos en la prueba U de Mann Whitney.

Tal y como figura en la Tabla 93, hemos verificado que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de aprendices (BELE) y el de nativos brasileños (BNAT) en el empleo de los tres tipos de modificadores externos (discursivos, atenuadores y afiliativos). Entre el grupo de aprendices brasileños y el de nativos españoles (ENAT) únicamente existe diferencia significativa en el caso de los modificadores afiliativos. Por último, al comparar los dos grupos de nativos, hemos identificado diferencias significativas en el empleo de los modificadores externos con una función atenuadora.

4.8.2 Agradecimiento

4.8.2.1. Poder relativo

H₁	El empleo de agradecimientos al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de un alto poder relativo.
H₀	El empleo de agradecimientos al rechazar en el ámbito académico no depende estadísticamente de un alto poder relativo.

A continuación, mostramos la presencia de agradecimientos empleados por los tres grupos en función del poder relativo con sus respectivas categorías (alto o bajo):

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
PODER RELATIVO	BELE	Presencia	37	66	103	0,000
		Ausencia	83	54	137	
	BNAT	Presencia	25	59	84	0,000
		Ausencia	95	61	156	
	ENAT	Presencia	26	70	96	0,000
		Ausencia	94	50	144	
	Total	Presencia	88	195	283	
		Ausencia	272	165	437	

Tabla 94. Agradecimientos empleados en función de P.

Tras aplicar las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en todos los grupos ($p < 0,05$). En definitiva, se rechaza la hipótesis nula para los tres grupos de informantes.

4.8.2.2. Distancia social

H₁	El empleo de agradecimientos al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de una alta distancia social.
H₀	El empleo de agradecimientos al rechazar en el ámbito académico no depende estadísticamente de una alta distancia social.

A continuación, mostramos la presencia de agradecimientos empleados por los tres grupos en función de la distancia social con sus respectivas categorías (alto o bajo):

			BAJA (N=120)	ALTA (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
DISTANCIA SOCIAL	BELE	Presencia	28	75	103	0,000
		Ausencia	92	45	137	
	BNAT	Presencia	14	70	84	0,000
		Ausencia	106	50	156	
	ENAT	Presencia	27	69	96	0,000
		Ausencia	93	51	144	
	Total	Presencia	69	214	283	
		Ausencia	291	146	437	

Tabla 95. Agradecimientos empleados en función de D.

Una vez realizadas las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en todos los grupos ($p < 0,05$) y se rechaza la hipótesis nula para los tres grupos de informantes.

4.8.2.3. Grado de imposición

H₁	El empleo de agradecimientos al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de un bajo grado de imposición.
H₀	El empleo de agradecimientos al rechazar en el ámbito académico no depende estadísticamente de un bajo grado de imposición.

En la Tabla 96, mostramos la presencia de agradecimientos empleados por los tres grupos en función del alto o bajo grado de imposición. Una vez realizadas las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en los grupos BELE y ENAT ($p < 0,05$). En cambio, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en el grupo BNAT ($p = 0,065$). En resumen, rechazamos la hipótesis nula para los grupos BELE y ENAT; y corroboramos la hipótesis nula para los informantes del grupo BNAT.

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
GRADO DE IMPOSICIÓN	BELE	Presencia	65	38	103	0,000
		Ausencia	55	82	137	
	BNAT	Presencia	55	29	84	0,065
		Ausencia	65	91	156	
	ENAT	Presencia	55	41	96	0,000
		Ausencia	65	79	144	
	Total	Presencia	175	108	283	
		Ausencia	185	252	437	

Tabla 96. Agradecimientos empleados en función de R.

4.8.3. Solicitud de comprensión

4.8.3.1. Poder relativo

H₁	La solicitud de comprensión al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de un alto poder relativo, en los grupos BELE y BNAT, y de un bajo poder relativo en el grupo ENAT.
H₀	La solicitud de comprensión al rechazar en el ámbito académico no depende estadísticamente de un alto poder relativo, en los grupos BELE y BNAT, ni de un bajo poder relativo en el grupo ENAT.

A continuación, en la Tabla 97 mostramos la presencia de solicitudes de comprensión empleadas por los tres grupos en función del alto o bajo poder relativo:

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
PODER RELATIVO	BELE	Presencia	14	24	38	0,077
		Ausencia	106	96	202	
	BNAT	Presencia	10	13	23	0,511
		Ausencia	110	107	217	
	ENAT	Presencia	12	7	19	0,232
		Ausencia	108	113	221	
	Total	Presencia	36	44	80	
		Ausencia	324	316	640	

Tabla 97. Solicitudes de comprensión empleadas en función de P.

Tras aplicar las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en todos los grupos ($p > 0,05$). En definitiva, corroboramos la hipótesis nula para los tres grupos de informantes.

4.8.3.2. Distancia social

H₁	La solicitud de comprensión al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de una baja distancia social, en los grupos BELE y ENAT, y de una alta distancia social en el grupo BNAT.
H₀	La solicitud de comprensión al rechazar en el ámbito académico no depende estadísticamente de una baja distancia social, en los grupos BELE y ENAT, ni de una alta distancia social en el grupo BNAT.

A continuación, mostramos la presencia de solicitudes de comprensión empleadas por los tres grupos en función de la distancia social con sus respectivas categorías (alta o baja):

		BAJA (N=120)	ALTA (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p	
DISTANCIA SOCIAL	BELE	Presencia	23	15	38	0,157
		Ausencia	97	105	202	
	BNAT	Presencia	11	12	23	0,826
		Ausencia	109	108	217	
	ENAT	Presencia	15	4	19	0,009
		Ausencia	105	116	221	
	Total	Presencia	49	31	80	
		Ausencia	311	329	640	

Tabla 98. Solicitudes de comprensión empleadas en función de D.

Una vez realizadas las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en los grupos BELE y BNAT ($p > 0,05$). En contrapartida, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en el grupo ENAT ($p < 0,05$). En resumen, rechazamos la hipótesis nula para el grupo ENAT y corroboramos la hipótesis nula para los grupos BELE y BNAT.

4.8.3.3. Grado de imposición

H₁	La solicitud de comprensión al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de un alto grado de imposición, en los grupos BELE y ENAT, y de un bajo grado de imposición en el grupo BNAT.
H₀	La solicitud de comprensión al rechazar en el ámbito académico no depende estadísticamente de un alto grado de imposición, en los grupos BELE y ENAT, ni de un bajo grado de imposición en el grupo BNAT.

A continuación, mostramos la presencia de solicitudes de comprensión empleadas por los tres grupos en función del grado de imposición con sus respectivas categorías (alto o bajo):

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
GRADO DE IMPOSICIÓN	BELE	Presencia	16	22	38	0,289
		Ausencia	104	98	202	
	BNAT	Presencia	12	11	23	0,826
		Ausencia	108	109	217	
	ENAT	Presencia	5	14	19	0,031
		Ausencia	115	106	221	
	Total	Presencia	33	47	80	
		Ausencia	327	313	640	

Tabla 99. Solicitudes de comprensión empleadas en función de R.

Una vez realizadas las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en los grupos BELE y BNAT ($p > 0,05$). En contrapartida, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en el grupo ENAT ($p < 0,05$). En resumen, rechazamos la hipótesis nula para el grupo ENAT y corroboramos la hipótesis nula para los grupos BELE y BNAT.

4.8.4. Deseo de aceptar

4.8.4.1. Poder relativo

H₁	La formulación de deseos de aceptar al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de un bajo poder relativo.
----------------------	--

H₀	La formulación de deseos de aceptar al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no depende estadísticamente de un bajo poder relativo.
----------------------	---

En la Tabla 100, presentamos la frecuencia de los deseos de aceptar formulados por los tres grupos en función del alto o bajo poder relativo:

		BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p	
PODER RELATIVO	BELE	Presencia	21	11	32	0,058
		Ausencia	99	109	208	
	BNAT	Presencia	19	12	31	0,178
		Ausencia	101	108	209	
	ENAT	Presencia	16	9	25	0,139
		Ausencia	104	111	215	
	Total	Presencia	56	32	88	
		Ausencia	304	328	632	

Tabla 100. Deseos de aceptar formulados en función de P.

Tras aplicar las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en todos los grupos ($p > 0,05$). En definitiva, corroboramos la hipótesis nula para los tres grupos de informantes.

4.8.4.2. Distancia social

H₁	La formulación de deseos de aceptar al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de una alta distancia social.
H₀	La formulación de deseos de aceptar al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no depende estadísticamente de una alta distancia social.

En la Tabla 101, presentamos la frecuencia de los deseos de aceptar formulados por los tres grupos en función de la alta o baja distancia social. Una vez realizadas las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en todos los grupos ($p < 0,05$) y rechazamos la hipótesis nula para los tres grupos de informantes.

			BAJA (N=120)	ALTA (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
DISTANCIA SOCIAL	BELE	Presencia	8	24	32	0,002
		Ausencia	112	96	208	
	BNAT	Presencia	9	22	31	0,012
		Ausencia	111	98	209	
	ENAT	Presencia	3	22	25	0,000
		Ausencia	117	98	215	
	Total	Presencia	20	68	88	
		Ausencia	340	292	632	

Tabla 101. Deseos de aceptar formulados en función de D.

4.8.4.3. Grado de imposición

H₁	La formulación de deseos de aceptar al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de un bajo grado de imposición.
H₀	La formulación de deseos de aceptar al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no depende estadísticamente de un bajo grado de imposición.

En la Tabla 102, presentamos la frecuencia de los deseos de aceptar formulados por los tres grupos en función de los valores que adquiere el grado de imposición: alto o bajo.

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
GRADO DE IMPOSICIÓN	BELE	Presencia	27	5	32	0,000
		Ausencia	93	115	208	
	BNAT	Presencia	20	11	31	0,083
		Ausencia	100	109	209	
	ENAT	Presencia	20	5	25	0,002
		Ausencia	100	115	215	
	Total	Presencia	67	21	88	
		Ausencia	293	339	632	

Tabla 102. Deseos de aceptar formulados en función de R.

Tras realizar las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en los grupos BELE y ENAT ($p < 0,05$). En contrapartida, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en el grupo BNAT ($p > 0,05$). En resumen, rechazamos la hipótesis nula para los grupos BELE y ENAT y corroboramos la hipótesis nula para el grupo BNAT.

4.8.5. Expresión de buenos deseos

4.8.5.1. Poder relativo

H₁	La expresión de buenos deseos al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de un bajo poder relativo.
H₀	La expresión de buenos deseos al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no depende estadísticamente de un bajo poder relativo.

En la Tabla 103, presentamos la frecuencia de los buenos deseos expresados por los tres grupos en función del alto o bajo poder relativo:

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
PODER RELATIVO	BELE	Presencia	13	12	25	0,833
		Ausencia	107	108	215	
	BNAT	Presencia	9	7	16	0,605
		Ausencia	111	113	224	
	ENAT	Presencia	11	6	17	0,208
		Ausencia	109	114	223	
	Total	Presencia	33	25	58	
		Ausencia	327	335	662	

Tabla 103. Buenos deseos expresados en función de P.

Tras aplicar las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en todos los grupos ($p > 0,05$). En definitiva, corroboramos la hipótesis nula para los tres grupos de informantes.

4.8.5.2. Distancia social

H₁	La expresión de buenos deseos al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de una alta distancia social.
H₀	La expresión de buenos deseos al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no depende estadísticamente de una alta distancia social.

En la Tabla 104, presentamos la frecuencia de los buenos deseos expresados por los tres grupos en función de la alta o baja distancia social:

			BAJA (N=120)	ALTA (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
DISTANCIA SOCIAL	BELE	Presencia	4	21	25	0,000
		Ausencia	116	99	215	
	BNAT	Presencia	8	8	16	1,000
		Ausencia	112	112	224	
	ENAT	Presencia	8	9	17	0,801
		Ausencia	112	111	223	
	Total	Presencia	20	38	58	
		Ausencia	340	322	662	

Tabla 104. Buenos deseos expresados en función de D.

Tras realizar las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% únicamente para el grupo BELE ($p < 0,05$). En cambio, en los grupos BNAT y ENAT, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% ($p > 0,05$). En resumen, rechazamos la hipótesis nula para el grupo BELE y la corroboramos para los dos grupos de nativos (BNAT y ENAT).

4.8.5.3. Grado de imposición

H₁	La expresión de buenos deseos al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de un bajo grado de imposición.
H₀	La expresión de buenos deseos al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no depende estadísticamente de un bajo grado de imposición.

En la Tabla 105, presentamos la frecuencia de los buenos deseos expresados por los tres grupos en función de los valores (alto o bajo) que adquiere el grado de imposición. Una vez realizadas las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes,

aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% para el grupo BELE ($p < 0,05$). En cambio, en los grupos BNAT y ENAT, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% ($p > 0,05$). En resumen, rechazamos la hipótesis nula para el grupo BELE y la corroboramos para los grupos BNAT y ENAT.

		BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p	
GRADO DE IMPOSICIÓN	BELE	Presencia	19	6	25	0,006
		Ausencia	101	114	215	
	BNAT	Presencia	8	8	16	1,000
		Ausencia	112	112	224	
	ENAT	Presencia	9	8	17	0,801
		Ausencia	111	112	223	
	Total	Presencia	36	22	58	
		Ausencia	324	338	662	

Tabla 105. Buenos deseos expresados en función de R.

4.8.6. Propuesta compensatoria

4.8.6.1. Poder relativo

H₁	El empleo de propuestas compensatorias al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de un alto poder relativo.
H₀	El empleo de propuestas compensatorias al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no depende estadísticamente de un alto poder relativo.

En la Tabla 106, presentamos la frecuencia de las propuestas compensatorias realizadas por los tres grupos en función de un alto o bajo poder relativo. Tras realizar las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% únicamente en el grupo BELE ($p < 0,05$). En cambio, en los grupos BNAT y ENAT aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% ($p > 0,05$). En resumen, rechazamos la hipótesis nula para el grupo BELE y la corroboramos para los dos grupos de nativos (BNAT y ENAT).

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
PODER RELATIVO	BELE	Presencia	2	20	22	0,000
		Ausencia	118	100	218	
	BNAT	Presencia	5	12	17	0,078
		Ausencia	115	108	223	
	ENAT	Presencia	7	12	19	0,232
		Ausencia	113	108	221	
Total	Presencia	14	44	58		
	Ausencia	346	316	662		

Tabla 106. Propuestas compensatorias realizadas en función de P.

4.8.6.2. Distancia social

H₁	El empleo de propuestas compensatorias al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de una baja distancia social.
H₀	El empleo de propuestas compensatorias al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no depende estadísticamente de una baja distancia social.

En la Tabla 107, presentamos la frecuencia de las propuestas compensatorias realizadas por los tres grupos en función de la alta o baja distancia social. Tras aplicar las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en todos los grupos ($p < 0,05$). En definitiva, rechazamos la hipótesis nula para los tres grupos de informantes.

			BAJA (N=120)	ALTA (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
	BELE	Presencia	19	3	22	0,000
		Ausencia	101	117	218	
DISTANCIA SOCIAL	BNAT	Presencia	13	4	17	0,024
		Ausencia	107	116	223	
	ENAT	Presencia	18	1	19	0,000
		Ausencia	102	119	221	
Total	Presencia	50	8	58		
	Ausencia	310	352	662		

Tabla 107. Propuestas compensatorias realizadas en función de D.

4.8.6.3. Grado de imposición

H₁	El empleo de propuestas compensatorias al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de un alto grado de imposición.
H₀	El empleo de propuestas compensatorias al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no depende estadísticamente de un alto grado de imposición.

En la Tabla 108, presentamos la frecuencia de propuestas compensatorias realizadas por los tres grupos en función de un alto o bajo grado de imposición:

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
GRADO DE IMPOSICIÓN	BELE	Presencia	4	18	22	0,002
		Ausencia	116	102	218	
	BNAT	Presencia	2	15	17	0,001
		Ausencia	118	105	223	
	ENAT	Presencia	7	12	19	0,232
		Ausencia	113	108	221	
	Total	Presencia	13	45	58	
		Ausencia	347	315	662	

Tabla 108. Propuestas compensatorias realizadas en función de R.

Una vez realizadas las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables en los grupos BELE y BNAT con un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$). En cambio, en el grupo ENAT aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% ($p > 0,05$). En resumen, rechazamos la hipótesis nula para los grupos BELE y BNAT, y la corroboramos para el grupo ENAT.

4.8.7. Empatía

4.8.7.1. Poder relativo

H₁	El empleo de muestras de empatía al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de un bajo poder relativo en el grupo BELE y de un alto poder relativo en el grupo BNAT.
H₀	El empleo de muestras de empatía al rechazar en el ámbito académico no depende estadísticamente de un bajo poder relativo en el grupo BELE ni de un alto poder relativo en el grupo BNAT.

En la Tabla 109, presentamos la frecuencia de las muestras de empatía expresadas por los tres grupos en función de un alto o bajo poder relativo:

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
PODER RELATIVO	BELE	Presencia	11	10	21	0,819
		Ausencia	109	110	219	
	BNAT	Presencia	4	5	9	---
		Ausencia	116	115	231	
	ENAT	Presencia	10	10	20	1,000
		Ausencia	110	110	220	
	Total	Presencia	25	25	50	
		Ausencia	335	335	670	

Tabla 109. Muestras de empatía expresadas en función de P.

Tras aplicar las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% en los grupos BELE y ENAT ($p > 0,05$) y corroboramos la hipótesis nula para estos grupos de informantes. En el grupo BNAT, como el recuento ha sido menor del mínimo esperado, la prueba del Chi cuadrado se considera inválida.

4.8.7.2. Distancia social

H₁	El empleo de muestras de empatía al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de una baja distancia social.
H₀	El empleo de muestras de empatía al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no depende estadísticamente de una baja distancia social.

En la Tabla 110, presentamos la frecuencia de las muestras de empatía expresadas por los tres grupos en función de la alta o baja distancia social. Igual que en el caso del poder relativo, al aplicar las pruebas de independencia Chi cuadrado, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables en los grupos BELE y ENAT con un nivel de confianza del 95% ($p > 0,05$) y corroboramos la hipótesis nula para estos grupos de informantes. En el grupo BNAT, como el recuento ha sido menor del mínimo esperado, la prueba del Chi cuadrado se considera inválida.

			BAJA (N=120)	ALTA (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
DISTANCIA SOCIAL	BELE	Presencia	11	10	21	0,819
		Ausencia	109	110	219	
	BNAT	Presencia	9	0	9	---
		Ausencia	111	120	231	
	ENAT	Presencia	11	9	20	1,000
		Ausencia	109	111	220	
	Total	Presencia	31	19	50	
		Ausencia	329	341	670	

Tabla 110. Muestras de empatía expresadas en función de D.

4.8.7.3. Grado de imposición

H₁	El empleo de muestras de empatía al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de un bajo grado de imposición, en los grupos BNAT y ENAT, y de un alto grado de imposición en el grupo BELE.
H₀	El empleo de muestras de empatía al rechazar en el ámbito académico no depende estadísticamente de un bajo grado de imposición, en los grupos BNAT y ENAT, ni de un alto grado de imposición en el grupo BELE.

En la Tabla 111, presentamos la frecuencia de las muestras de empatía expresadas por los tres grupos en función de un alto o bajo grado de imposición:

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
GRADO DE IMPOSICIÓN	BELE	Presencia	10	11	21	0,819
		Ausencia	110	109	219	
	BNAT	Presencia	5	4	9	---
		Ausencia	115	116	231	
	ENAT	Presencia	11	9	20	0,640
		Ausencia	109	111	220	
	Total	Presencia	26	24	50	
		Ausencia	334	336	670	

Tabla 111. Muestras de empatía expresadas en función de R.

Tras aplicar las pruebas de independencia Chi cuadrado, en los grupos BELE y ENAT aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% ($p > 0,05$) y corroboramos la hipótesis nula para estos dos grupos de informantes. No obstante, en el grupo BNAT, como el recuento ha sido menor del mínimo esperado, la prueba del Chi cuadrado se considera inválida.

4.8.8. Muestra de alegría o entusiasmo

4.8.8.1. Poder relativo

H₁	El empleo de muestras de alegría o entusiasmo al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de un alto poder relativo, en los grupos BNAT y BELE, y de un bajo poder relativo en el grupo ENAT.
H₀	El empleo de muestras de alegría o entusiasmo al rechazar en el ámbito académico no depende estadísticamente de un alto poder relativo, en los grupos BNAT y BELE, ni de un bajo poder relativo en el grupo ENAT.

En la Tabla 112, presentamos la frecuencia de las muestras de alegría o entusiasmo expresadas por los tres grupos en función del poder relativo: alto (P+) o bajo (P-). Una vez realizadas las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables para el grupo BELE con un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$) y rechazamos la hipótesis nula. En cambio, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables en el grupo BNAT con un nivel de confianza del 95% ($p > 0,05$) y corroboramos la hipótesis nula. En el grupo ENAT la prueba del Chi cuadrado se considera inválida, pues el recuento ha sido menor del mínimo esperado.

		BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p	
PODER RELATIVO	BELE	Presencia	5	14	19	0,031
		Ausencia	115	106	221	
	BNAT	Presencia	4	9	13	0,253
		Ausencia	116	111	227	
	ENAT	Presencia	3	2	5	---
		Ausencia	117	118	235	
	Total	Presencia	12	25	37	
		Ausencia	348	335	683	

Tabla 112. Muestras de alegría o entusiasmo expresadas en función de P.

4.8.8.2. Distancia social

H₁	El empleo de muestras de alegría o entusiasmo al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de una alta distancia social.
H₀	El empleo de muestras de alegría o entusiasmo al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no depende estadísticamente de una alta distancia social.

A continuación, presentamos la frecuencia de las muestras de alegría o entusiasmo expresadas por los tres grupos en función de la alta o baja distancia social:

			BAJA (N=120)	ALTA (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
DISTANCIA SOCIAL	BELE	Presencia	2	17	19	0,000
		Ausencia	118	103	221	
	BNAT	Presencia	2	11	13	0,010
		Ausencia	118	109	227	
	ENAT	Presencia	2	3	5	---
		Ausencia	118	117	235	
	Total	Presencia	6	31	37	
		Ausencia	354	329	683	

Tabla 113. Muestras de alegría o entusiasmo expresadas en función de D.

Tras aplicar las pruebas de independencia estadística Chi cuadrado, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% para los grupos BELE y BNAT ($p < 0,05$) y rechazamos la hipótesis nula para estos dos grupos. En el grupo ENAT, como el recuento ha sido menor del mínimo esperado, la prueba del Chi cuadrado se considera inválida.

4.8.8.3. Grado de imposición

H₁	El empleo de muestras de alegría o entusiasmo al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de un alto grado de imposición.
H₀	El empleo de muestras de alegría o entusiasmo al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no depende estadísticamente de un alto grado de imposición.

En la tabla 114, presentamos la frecuencia de las muestras de alegría o entusiasmo expresadas por los tres grupos en función de un alto o bajo grado de imposición:

		BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p	
GRADO DE IMPOSICIÓN	BELE	Presencia	7	12	19	0,232
		Ausencia	113	108	221	
	BNAT	Presencia	5	8	13	0,392
		Ausencia	115	112	227	
	ENAT	Presencia	2	3	5	---
		Ausencia	118	117	235	
	Total	Presencia	14	23	37	
		Ausencia	346	337	683	

Tabla 114. Muestras de alegría o entusiasmo expresadas en función de R.

Al aplicar las pruebas de independencia Chi cuadrado, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables para los grupos BELE y BNAT con un nivel de confianza del 95% ($p > 0,05$) y corroboramos la hipótesis nula para los dos grupos de informantes. En el grupo ENAT, como el recuento ha sido menor del mínimo esperado, la prueba del Chi cuadrado se considera inválida.

4.8.9. Cumplido

4.8.9.1. Poder relativo

H₁	El empleo de cumplidos al rechazar en el ámbito académico depende estadísticamente de un alto poder relativo, en el grupo BELE, y de un bajo poder relativo en los grupos BNAT y ENAT.
H₀	El empleo de cumplidos al rechazar en el ámbito académico no depende estadísticamente de un alto poder relativo, en el grupo BELE, ni de un bajo poder relativo en los grupos BNAT y ENAT.

En la Tabla 115, presentamos la frecuencia de los cumplidos realizados por los tres grupos en función de un alto o bajo poder relativo. Una vez realizadas las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables para los grupos BELE y ENAT con un nivel de confianza del 95% ($p > 0,05$) y corroboramos la hipótesis nula. El recuento del grupo BNAT ha sido menor del mínimo esperado, por lo que se considera inválida la prueba del Chi cuadrado.

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
PODER RELATIVO	BELE	Presencia	5	12	17	0,078
		Ausencia	115	108	223	
	BNAT	Presencia	7	2	9	---
		Ausencia	113	118	231	
	ENAT	Presencia	8	5	13	0,392
		Ausencia	112	115	227	
	Total	Presencia	20	19	39	
		Ausencia	340	341	681	

Tabla 115. Cumplidos realizados en función de P.

4.8.9.2. Distancia social

H₁	El empleo de cumplidos al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos de informantes depende estadísticamente de una alta distancia social.
H₀	El empleo de cumplidos al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos de informantes no depende estadísticamente de una alta distancia social.

En la Tabla 116, presentamos la frecuencia de los cumplidos realizados por los tres grupos en función de la alta o baja distancia social:

			BAJA (N=120)	ALTA (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
DISTANCIA SOCIAL	BELE	Presencia	3	14	17	0,006
		Ausencia	117	106	223	
	BNAT	Presencia	2	7	9	---
		Ausencia	118	113	231	
	ENAT	Presencia	5	8	13	0,392
		Ausencia	115	112	227	
	Total	Presencia	10	29	39	
		Ausencia	350	331	681	

Tabla 116. Cumplidos realizados en función de D.

Una vez realizadas las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables para el grupo BELE con un

nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$) y rechazamos la hipótesis nula. En cambio, para el grupo ENAT aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% ($p > 0,05$) y corroboramos la hipótesis nula. En el grupo BNAT la prueba del Chi cuadrado se considera inválida, pues el recuento ha sido menor del mínimo esperado.

4.8.9.3. Grado de imposición

H₁	El empleo de cumplidos al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos de informantes depende estadísticamente de un bajo grado de imposición.
H₀	El empleo de cumplidos al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos de informantes no depende estadísticamente de un bajo grado de imposición.

A continuación, presentamos los cumplidos realizados por los tres grupos en función de un alto o bajo grado de imposición:

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
GRADO DE IMPOSICIÓN	BELE	Presencia	14	3	17	0,006
		Ausencia	106	117	223	
	BNAT	Presencia	8	1	9	---
		Ausencia	112	119	231	
	ENAT	Presencia	9	4	13	0,154
		Ausencia	111	116	227	
	Total	Presencia	31	8	39	
		Ausencia	329	352	681	

Tabla 117. Cumplidos realizados en función de R.

Tras aplicar las pruebas de independencia estadística Chi cuadrado, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables para el grupo BELE con un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$) y rechazamos la hipótesis nula. En cambio, en el grupo ENAT aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% ($p > 0,05$) y corroboramos la hipótesis nula. En el grupo BNAT la prueba del Chi cuadrado se considera inválida, pues el recuento ha sido menor del mínimo esperado.

4.8.10. Ofrecimiento de ayuda

4.8.10.1. Poder relativo

H₁	Los ofrecimientos de ayuda realizados al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos dependen estadísticamente de un bajo poder relativo.
H₀	Los ofrecimientos de ayuda realizados al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no dependen estadísticamente de un bajo poder relativo.

En la siguiente tabla presentamos la frecuencia de los ofrecimientos de ayuda realizados por los tres grupos en función de un alto o bajo poder relativo:

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
PODER RELATIVO	BELE	Presencia	11	1	12	0,003
		Ausencia	109	119	228	
	BNAT	Presencia	3	0	3	---
		Ausencia	117	120	237	
	ENAT	Presencia	11	0	11	0,001
		Ausencia	109	120	229	
	Total	Presencia	25	1	26	
		Ausencia	335	359	694	

Tabla 118. Ofrecimientos de ayuda realizados en función de P.

Una vez realizadas las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables con un nivel de confianza del 95% para los grupos BELE y ENAT ($p < 0,05$) y rechazamos la hipótesis nula. La prueba del Chi cuadrado que corresponde al grupo BNAT se considera inválida porque el recuento ha sido menor del mínimo esperado.

4.8.10.2. Distancia social

H₁	Los ofrecimientos de ayuda realizados al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos dependen estadísticamente de una alta distancia social.
H₀	Los ofrecimientos de ayuda realizados al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no dependen estadísticamente de una alta distancia social.

A continuación, presentamos la frecuencia de los ofrecimientos de ayuda realizados por los tres grupos en función de la alta o baja distancia social:

		BAJA (N=120)	ALTA (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p	
DISTANCIA SOCIAL	BELE	Presencia	3	9	12	0,076
		Ausencia	117	111	228	
	BNAT	Presencia	0	3	3	---
		Ausencia	120	117	237	
	ENAT	Presencia	3	8	11	0,123
		Ausencia	117	112	229	
	Total	Presencia	6	20	26	
		Ausencia	354	340	694	

Tabla 119. Ofrecimientos de ayuda realizados en función de D.

Tras realizar las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables para los grupos BELE y ENAT con un nivel de confianza del 95% ($p > 0,05$) y corroboramos la hipótesis nula. En el grupo BNAT la prueba del Chi cuadrado se considera inválida, pues el recuento ha sido menor del mínimo esperado.

4.8.10.3. Grado de imposición

H₁	Los ofrecimientos de ayuda realizados al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos dependen estadísticamente de un alto grado de imposición.
H₀	Los ofrecimientos de ayuda realizados al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no dependen estadísticamente de un alto grado de imposición.

En la Tabla 120, presentamos la frecuencia de los ofrecimientos de ayuda realizados por los tres grupos en función de un alto o bajo grado de imposición. Tras aplicar las pruebas de independencia estadística Chi cuadrado, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables para los grupos BELE y ENAT con un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$) y rechazamos la hipótesis nula para esos dos grupos de informantes. En el caso del grupo BNAT, la prueba del Chi cuadrado se considera inválida, ya que el recuento ha sido menor del mínimo esperado.

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
GRADO DE IMPOSICIÓN	BELE	Presencia	1	11	12	0,003
		Ausencia	119	109	228	
	BNAT	Presencia	0	3	3	---
		Ausencia	120	117	237	
	ENAT	Presencia	0	11	11	0,001
		Ausencia	120	109	229	
	Total	Presencia	359	335	694	
		Ausencia	1	25	26	

Tabla 120. Ofrecimientos de ayuda realizados en función de R.

4.8.11. Consejo o sugerencia

4.8.11.1. Poder relativo

H₁	El empleo de consejos o sugerencias al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de un bajo poder relativo.
H₀	El empleo de consejos o sugerencias al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no depende estadísticamente de un bajo poder relativo.

A continuación, presentamos la frecuencia de los consejos o las sugerencias ofrecidos por los tres grupos en función del poder relativo: alto (P+) o bajo (P-):

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
PODER RELATIVO	BELE	Presencia	9	1	10	0,010
		Ausencia	111	119	230	
	BNAT	Presencia	6	0	6	---
		Ausencia	114	120	234	
	ENAT	Presencia	9	2	11	0,031
		Ausencia	111	118	229	
	Total	Presencia	24	3	27	
		Ausencia	336	357	693	

Tabla 121. Consejos o sugerencias ofrecidos en función de P.

Una vez realizadas las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables para los grupos BELE y ENAT con un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$) y rechazamos la hipótesis nula para estos dos grupos de informantes. La prueba del Chi cuadrado que corresponde al grupo BNAT se considera inválida porque el recuento ha sido menor del mínimo esperado.

4.8.11.2. Distancia social

H₁	El empleo de consejos o sugerencias al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de una alta distancia social.
H₀	El empleo de consejos o sugerencias al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no depende estadísticamente de una alta distancia social.

En la siguiente tabla, presentamos la frecuencia de los consejos o las sugerencias ofrecidos por los tres grupos en función de la alta o baja distancia social. Una vez realizadas las pruebas de independencia Chi cuadrado correspondientes, aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables para los grupos BELE y ENAT con un nivel de confianza del 95% ($p > 0,05$) y corroboramos la hipótesis nula. En el grupo BNAT la prueba del Chi cuadrado se considera inválida, pues el recuento ha sido menor del mínimo esperado.

			BAJA (N=120)	ALTA (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
DISTANCIA SOCIAL	BELE	Presencia	3	7	10	0,196
		Ausencia	117	113	230	
	BNAT	Presencia	3	3	6	---
		Ausencia	117	117	234	
	ENAT	Presencia	4	7	11	0,354
		Ausencia	116	113	229	
	Total	Presencia	10	17	27	
		Ausencia	350	343	693	

Tabla 122. Consejos o sugerencias ofrecidos en función de D.

4.8.11.3. Grado de imposición

H₁	El empleo de consejos o sugerencias al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos depende estadísticamente de un alto grado de imposición.
----------------------	---

H₀	El empleo de consejos o sugerencias al rechazar en el ámbito académico por parte de todos los grupos no depende estadísticamente de un alto grado de imposición.
----------------------	--

A continuación, presentamos la frecuencia de los consejos o las sugerencias ofrecidos por los tres grupos en función de un alto o bajo grado de imposición:

			BAJO (N=120)	ALTO (N=120)	TOTAL (N=240)	VALOR DE p
GRADO DE IMPOSICIÓN	BELE	Presencia	1	9	10	0,010
		Ausencia	119	111	230	
	BNAT	Presencia	0	6	6	---
		Ausencia	120	114	234	
	ENAT	Presencia	2	9	11	0,031
		Ausencia	118	111	229	
	Total	Presencia	3	24	27	
		Ausencia	357	336	693	

Tabla 123. Consejos o sugerencias ofrecidos en función de R.

Tras aplicar las pruebas de independencia estadística Chi cuadrado, aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables para los grupos BELE y ENAT con un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$) y rechazamos la hipótesis nula para esos dos grupos de informantes. En el caso del grupo BNAT, la prueba del Chi cuadrado se considera inválida, ya que el recuento ha sido menor del mínimo esperado.

4.8.12. Síntesis de resultados

El primer objetivo del presente estudio consistía en verificar si la diferencia intergrupar en el empleo de los distintos tipos modificadores externos era significativa, pues resulta especialmente llamativo el empleo de los modificadores afiliativos por parte del grupo de aprendices de ELE en comparación con los dos grupos de nativos. En segundo lugar, nos proponíamos comprobar si el empleo de los modificadores afiliativos depende estadísticamente de unas características situacionales concretas.

Una vez realizadas las pruebas estadísticas correspondientes, hemos verificado que la diferencia intergrupar en el número total de modificadores discursivos, atenuadores y afiliativos sí es significativa. Por lo tanto, el grupo al que pertenecen los informantes determina un mayor empleo de ciertos tipos de modificadores. En concreto, hemos

verificado que existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de informantes brasileños en el empleo de los tres tipos de modificadores externos (discursivos, atenuadores y afiliativos). Entre el grupo de aprendices brasileños y el de nativos españoles únicamente existe diferencia significativa en el empleo de los modificadores afiliativos. Asimismo, al comparar los dos grupos de nativos, hemos identificado diferencias significativas en el empleo de los modificadores externos con una función atenuadora.

En lo que respecta a las pruebas de independencia entre los distintos modificadores afiliativos y las variables situacionales, los casos de dependencia estadística confirmada entre variables han sido mayores en el grupo de aprendices de ELE que en los otros dos grupos de informantes. En algunas ocasiones, la dependencia estadística coincide con ambos grupos de nativos o únicamente con uno de ellos, pero en el grupo BELE también hemos corroborado la dependencia estadística entre variables que se han mostrado independientes en los otros dos grupos de nativos. A continuación, la Tabla 124 resume las relaciones de dependencia estadística entre variables verificadas en cada grupo de informantes. Para facilitar la comparación intergrupala, hemos agrupado los distintos modificadores en función del grupo y los distintos valores que pueden adquirir las variables situacionales estudiadas.

VARIABLE		BELE	BNAT	ENAT
P	Alto	Agradecimiento Propuesta compensatoria Alegría o entusiasmo	Agradecimiento --- ---	Agradecimiento --- ---
	Bajo	Ayuda Consejo o sugerencia	--- ---	Ayuda Consejo o sugerencia
D	Alta	Agradecimiento Deseo de aceptar Alegría o entusiasmo Buenos deseos Cumplidos	Agradecimiento Deseo de aceptar Alegría o entusiasmo	Agradecimiento Deseo de aceptar
	Baja	Propuesta compensatoria	Propuesta compensatoria	Propuesta compensatoria Solicitud de comprensión
R	Alto	Propuesta compensatoria Ayuda Consejo o sugerencia	Propuesta compensatoria	Solicitud de comprensión Ayuda Consejo o sugerencia
	Bajo	Agradecimiento Deseo de aceptar Buenos deseos Cumplidos		Agradecimiento Deseo de aceptar

Tabla 124. Dependencias estadísticas verificadas en modificadores afiliativos.

Las pruebas de independencia que nos han permitido rechazar la misma hipótesis nula en los tres grupos de informantes están relacionadas con los agradecimientos, los deseos de aceptar y las propuestas compensatorias. Tal y como adelantábamos en el estudio cualitativo, y ahora hemos corroborado estadísticamente, los agradecimientos son más frecuentes en rechazos dirigidos a profesores o personas de escasa confianza y los deseos de aceptar también son más habituales en contextos con una alta distancia social. Gracias al estudio cuantitativo, sin embargo, también hemos comprobado que los tres grupos prefieren realizar propuestas compensatorias cuando tienen confianza con el interlocutor y, por lo tanto, existe una baja distancia social. Por un lado, los dos grupos brasileños coinciden en expresar más muestras de alegría o entusiasmo cuando la distancia social es alta, o sea, al dirigirse a alguien desconocido o de poca confianza. Entre estos informantes, también es más habitual realizar propuestas compensatorias cuando el grado de imposición del rechazo es alto. Por otro lado, el grupo de aprendices de ELE coincide con los nativos españoles en ofrecer más ayuda, consejos o sugerencias cuando el interlocutor es un compañero de clase o amigo y cuando el rechazo entraña un alto grado de imposición. Asimismo, estos dos grupos prefieren emplear los agradecimientos y los deseos de aceptar si el rechazo se caracteriza por un bajo grado de imposición.

Para terminar, al margen de estas coincidencias comentadas, hemos verificado que los aprendices de ELE expresan más muestras de alegría o entusiasmo y realizan más propuestas compensatorias cuando el poder relativo es alto. Este grupo de informantes también opta por expresar buenos deseos y cumplidos cuando la distancia social es alta o el grado de imposición es bajo, algo que no ocurre con los grupos de nativos. En las conclusiones del estudio empírico explicamos con detalle cómo hemos interpretado estas coincidencias o divergencias entre los distintos grupos y las implicaciones de estos hallazgos para la comunidad académica y la enseñanza-aprendizaje de ELE.

4.9. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Tras diseñar, validar y aplicar las herramientas de recogida de datos (véase Epígrafe 4.4.), procedimos a compilar y analizar los tres corpus de rechazos: el de aprendices de ELE brasileños de nivel avanzado y los de nativos (brasileños y españoles). Nuestro foco de interés se concentraba tanto en la elección del género discursivo como en la estrategia, la perspectiva y los modificadores (internos y externos) empleados al rechazar en cada situación del DCT. Todo ello, además, considerando distintas

características situacionales en función del poder relativo (alto o bajo), la distancia social (alta o baja) y el grado de imposición (alto o bajo).

Los primeros resultados surgieron a la luz del cuestionario de hábitos sociales aplicado, pues pudimos comprobar que los aprendices de ELE brasileños evitarían alguno de los rechazos propuestos en el DCT en 25 ocasiones. En cambio, los nativos brasileños los evadirían en 17 ocasiones y los españoles en 10. Esto, sumado al grado de desacuerdo que mostraron en afirmaciones relacionadas con sus recursos para adecuarse a distintas situaciones y grados de formalidad, da cuenta de la dificultad que entraña decir “no” en una lengua extranjera y refuerza la necesidad de llevar a cabo la presente investigación.

Otro de los resultados obtenidos a partir del cuestionario de hábitos sociales se refiere a la frecuencia con la que los informantes brasileños utilizan los servicios de mensajería instantánea para comunicarse con profesores de la universidad. La mitad afirman utilizar plataformas como Facebook o WhatsApp ocasionalmente o con frecuencia para ponerse en contacto con un profesor, mientras que la gran mayoría de los españoles casi nunca recurre a ellas por considerarlas poco adecuadas. Esta diferencia intergrupala parece explicar el mayor empleo de correos electrónicos por parte del grupo de nativos españoles respecto a los dos grupos de informantes brasileños.

Los resultados del estudio cualitativo nos muestran que los tres grupos de informantes optan, en su mayoría, por realizar los rechazos de forma directa y mitigarlos mediante modificadores (internos y externos). Especialmente, en rechazos con un bajo grado de imposición o una alta distancia social. La segunda estrategia preferida por los tres grupos ha sido la indirecta no convencional, es decir, aquella que expresa el rechazo de forma implícita a través de otro acto de habla como la excusa o la propuesta alternativa. Esta estrategia predomina en rechazos con un alto grado de imposición o una baja distancia social. En definitiva, en los tres corpus de rechazos, los informantes son más directos con personas de menor confianza y, al contrario, son más indirectos con personas más cercanas.

Este hallazgo contrasta con el obtenido por Félix-Brasdefer (2008) respecto a informantes mexicanos y dominicanos, pues los primeros prefieren mostrarse más directos cuando existe una baja distancia social y los segundos prefieren los rechazos directos independientemente del valor que adquiera esta variable. Mendes (1996) también destaca la preferencia de los informantes brasileños por los rechazos indirectos y la ausencia del adverbio de negación “*não*”. Sin embargo, nosotras hemos comprobado

que la fórmula de rechazo directa más habitual, entre los tres grupos de informantes, consiste en emplear este adverbio y la perífrasis modal “poder + infinitivo”. Esto nos lleva a concluir que la posible divergencia estribe en la naturaleza de los corpus observados, pues Félix-Brasdefer (2008) empleó juegos de rol para simular conversaciones informales entre amigos o compañeros de clase y Mendes (1996) analizó conversaciones del ámbito académico. Entendemos que rechazar en una conversación cara a cara podría suponer una mayor amenaza que hacerlo por escrito y, por lo tanto, esto explicaría que se recurriese con mayor frecuencia a estrategias indirectas y a la omisión del adverbio de negación en esos contextos. A nuestro parecer, esta diferencia entre las características de los rechazos orales y escritos justifica la importancia de combinar las teorías pragmáticas y discursivas, pues las características del rechazo difieren en función del género en el que aparecen y no solo debido a las variables situacionales (poder relativo, distancia social y grado de imposición).

En lo que respecta a las perspectivas empleadas en los rechazos, la del emisor ha sido la más empleada por los tres grupos de informantes con mucha diferencia. En el corpus de informantes españoles, esta perspectiva se expresa mediante la conjugación verbal; en cambio, entre los grupos de informantes brasileños destaca la marca explícita del pronombre personal (“yo” o “eu”). Esto se debe, como apuntan algunos autores (Barbosa, Duarte y Kato, 2003, 2005), al proceso que está sufriendo el portugués brasileño hacia una lengua no *pro-drop*, en las que es habitual no prescindir del pronombre en situaciones en las que sería posible valerse del pronombre nulo. En nuestro estudio, por tanto, hemos confirmado la transferencia de este fenómeno lingüístico de la L1 a la L2 en el corpus de los aprendices brasileños de ELE. Además, hemos identificado la perspectiva de la tercera persona en los tres corpus de informantes. Aunque su presencia sea muy escasa, consideramos necesario añadir esta categoría, ya que puede ser frecuente en otras comunidades discursivas para evadir la responsabilidad del rechazo.

Al analizar el número de modificadores (internos y externos) empleados por parte de los aprendices de ELE brasileños y compararlos con el de los nativos brasileños, hemos identificado esencialmente tres fenómenos: la transferencia, la sobreutilización y la infrautilización. Hablamos de transferencia cuando el comportamiento lingüístico de los aprendices de ELE coincide con el de su L1, o sea, con el de los hablantes nativos de portugués brasileño. En cambio, consideramos estrategias de sobreutilización o infrautilización aquellas en las que el aumento o la disminución de modificadores no se corresponde con el de su L1 y, por tanto, no podemos considerar transferencias.

Como hemos tenido en cuenta la lengua materna de los informantes para identificar el origen de sus comportamientos lingüísticos, estos fenómenos *a priori* son invariables (siempre y cuando se mantengan las mismas características discursivas y situacionales). No obstante, el carácter positivo o negativo de estas estrategias variará dependiendo de si dichos comportamientos les aproximan o les alejan de una comunidad meta en cuestión. De esto se deduce que en nuestro estudio hemos considerado transferencia, sobreutilización e infrautilización positivas aquellos mecanismos que les acercan al observado en el corpus de nativos españoles. Y, por el contrario, describimos como transferencia, sobreutilización o infrautilización negativas aquellas que les alejan del comportamiento esperado en el grupo de nativos de español peninsular. No debemos perder de vista, sin embargo, que los mismos mecanismos lingüísticos que les alejan de una determinada comunidad discursiva les pueden acercar a otra.

Tras establecer la taxonomía de modificadores internos y cuantificar sus ocurrencias, destacamos el predominio de estrategias de sobreutilización en detrimento de las de transferencia e infrautilización. Es decir, los estudiantes de ELE se valen de partículas negativas, del Futuro simple y de construcciones verbales que expresan incapacidad de aceptar en mayor medida que los nativos brasileños y esta práctica les aleja del grupo de informantes españoles. A juzgar por estos resultados, la fórmula de rechazos más empleada entre los estudiantes de español es “no podré [...]”; en cambio, los nativos muestran una mayor variedad de recursos lingüísticos para expresar el rechazo.

En lo que respecta al análisis de las variables situacionales, no se han detectado diferencias intergrupales llamativas. Eso sí, hemos tenido la oportunidad de comprobar, por ejemplo, que las fórmulas de necesidad u obligación son más frecuentes en los tres grupos cuando existe un alto poder relativo o una alta distancia social; que las opiniones están más presentes en rechazos con una baja distancia social; y que la imposibilidad de aceptar se expresa con mayor frecuencia entre los brasileños cuando existe un bajo grado de imposición, mientras que los españoles no muestran ninguna preferencia para este modificador en función de dicha variable.

Al observar la presencia de modificadores externos para establecer una taxonomía, decidimos distinguir entre modificadores atenuadores, discursivos y afiliativos. Si bien todos ellos se emplean para atenuar la amenaza del rechazo, cada uno de ellos tiene su propia fuerza ilocutiva. Los discursivos responden a las convenciones propias del género, los atenuadores ponen el énfasis en mitigar el carácter amenazante del rechazo y los afiliativos en fortalecer el vínculo con el interlocutor. Tras cuantificar

las ocurrencias de los 27 modificadores externos identificados, nos llamó la atención que los aprendices de ELE fuesen quienes más modificadores externos utilizan, especialmente, de tipo discursivo y afiliativo. Sin embargo, al tener en cuenta que la fórmula de rechazos más empleada por este grupo en el acto nuclear es “no podré [...]” (estrategia directa) es fácil deducir que se valen de modificadores externos para adecuarse a los distintos contextos y suavizar las estrategias directas. Estos mecanismos, en cambio, no son tan necesarios para los grupos de nativos, pues son capaces de adaptar el rechazo mediante un amplio abanico de recursos y estrategias. Además, parece que los aprendices de ELE prefieren abusar de mecanismos de atenuación por miedo a calcular erróneamente el grado de amenaza que entraña cada rechazo en cuestión.

Al analizar el empleo de los modificadores discursivos, pudimos comprobar que las estrategias pragmático-discursivas empleadas por el grupo de estudiantes de ELE en la gran mayoría de ocasiones responden a una sobreutilización positiva. Es decir, el número de saludos, autoidentificaciones, presentaciones del tema, muestras de interés en mantener o retomar el contacto y despedidas es más elevado que entre los nativos brasileños, pero eso les acerca al comportamiento de los informantes españoles. Por lo tanto, es fácil suponer que contribuirían a participar de forma más eficaz en intercambios interculturales. Al margen de estos casos de sobreutilización positiva, hemos identificado dos claros ejemplos de transferencia negativa: las muestras de interés hacia el interlocutor y las firmas. El elevado índice de aparición de estos modificadores coincide con el del corpus de su L1, pero dista del número de ocurrencias presentes en el corpus de españoles. Interpretamos que el empleo de firmas responde a una convención discursiva del correo electrónico en el contexto académico brasileño, menos común entre estudiantes universitarios españoles. En cuanto a las muestras de interés hacia el interlocutor, es posible que los informantes brasileños las consideren parte integrante del saludo en situaciones de confianza. En cambio, los españoles las consideran un acto de habla independiente, de tipo afiliativo, y solo lo incluyen en algunos textos dirigidos a personas de confianza.

En cuanto a los modificadores atenuadores, observamos que las estrategias empleadas por los aprendices de ELE resultan muy beneficiosas para los intercambios académicos con nativos españoles, dado que el mayor o menor empleo respecto a los nativos brasileños les acerca al comportamiento de los nativos en la L2. De hecho, hemos constatado que el mayor número de excusas o justificaciones, disculpas y reconocimientos del coste son el resultado de una sobreutilización positiva y la menor cantidad de propuestas alternativas y preparadores de rechazo suponen una infrautilización positiva.

A pesar de que no hayamos constatado diferencias intergrupales llamativas en cuanto a las variables situacionales, resulta notorio que los tres grupos empleen la mayoría de los modificadores atenuadores cuando existe una baja distancia social. Especialmente, en el caso de las propuestas alternativas y los preparadores de rechazo. Esto parece mostrar que los informantes de nuestro estudio perciben una mayor amenaza cuando los rechazos están dirigidos a compañeros de clase o amigos y, por eso, sienten la necesidad de emplear más modificadores con una función atenuadora.

El empleo de los modificadores afiliativos difiere considerablemente de los discursivos y atenuadores, pues si bien en algunos casos se explican como una sobreutilización positiva (agradecimientos, muestras de empatía, ofrecimientos de ayuda y consejos), varios responden a un fenómeno de sobreutilización negativa. En otras palabras, los aprendices de ELE brasileños incluyen más solicitudes de comprensión, buenos deseos y muestras de alegría o entusiasmo que los nativos brasileños y españoles. Por tanto, podemos inferir que este comportamiento no responde a una transferencia de la L1 y puede conllevar fallos pragmáticos en los intercambios académicos con nativos españoles. Imaginemos, por ejemplo, el correo electrónico de un estudiante universitario brasileño a un profesor español en el que rechaza una propuesta y, para ello, recurre a propuestas compensatorias o muestras de alegría y entusiasmo que no son tan habituales en la variedad del español peninsular.

A continuación, presentamos una tabla con un resumen de los fenómenos de transferencia, sobreutilización e infrautilización más relevantes identificados en el corpus de aprendices de ELE para los modificadores externos:

Transferencia negativa	Sobreutilización positiva	Sobreutilización negativa	Infrautilización positiva
Interés interlocutor	Saludo	Solicitudes de comprensión	Propuesta alternativa
Firma	Autoidentificación	Buenos deseos	Preparador del rechazo
	Presentación del tema	Muestras de alegría o entusiasmo	
	Interés contacto	Deseo de aceptar	
	Despedida		
	Excusa y justificación		
	Disculpa		
	Reconocimiento del coste		
	Agradecimiento		
	Empatía		
	Ayuda		
	Consejo		

Tabla 125. Estrategias pragmáticas del grupo BELE al emplear modificadores externos.

Al observar los casos de sobreutilización negativa en el estudio cualitativo, decidimos llevar a cabo un estudio cuantitativo con dos propósitos: el primero consistía en verificar si las diferencias intergrupales registradas al emplear los tres tipos de modificadores externos eran significativas; el segundo surgió con la finalidad de profundizar más en el estudio de los modificadores afiliativos, ya que son los que *a priori* pueden generar mayores malentendidos en las interacciones académicas entre aprendices de ELE brasileños y nativos españoles. Por eso, nos planteamos determinar si la utilización de los diferentes modificadores afiliativos estaba asociada estadísticamente (o no) a variables situacionales específicas.

Tras comprobar que la diferencia intergrupala era significativa, pudimos afirmar que el hecho de pertenecer a un grupo de informantes determina el mayor o menor empleo de modificadores discursivos, atenuadores o afiliativos. Por lo tanto, es significativo que los aprendices de ELE recurran más a los discursivos y afiliativos para atenuar la amenaza de los rechazos que los grupos de nativos y que los informantes españoles opten por los atenuadores con mayor frecuencia que los grupos brasileños. Una vez realizadas las pruebas de Chi cuadrado correspondientes para confirmar o desestimar la relación de dependencia entre los distintos modificadores afiliativos y las variables situacionales, hemos constatado que las hipótesis corroboradas han sido más numerosas en el grupo de aprendices de ELE que en los grupos de nativos. De ahí que, en general, el mayor empleo por parte de este grupo responda a unas determinadas características situacionales y no sea aleatorio.

A partir de las dependencias estadísticas que han sido corroboradas en el estudio cuantitativo (véase Tabla 124), hemos constatado tanto la transferencia como la no transferencia de determinados comportamientos pragmáticos de la L1 a la L2. En la Tabla 126, presentamos los resultados de los análisis estadísticos agrupados en función de las coincidencias intergrupales: cuando la misma dependencia entre variables se confirma en los tres grupos, consideramos que responde a un comportamiento de transferencia positiva por parte del grupo de aprendices de ELE; cuando únicamente se confirma en los dos grupos de informantes brasileños, supone un caso de transferencia negativa; cuando se confirma en el grupo de aprendices de ELE y nativos españoles consideramos que, a pesar de no ser una transferencia, es una estrategia positiva; en cambio, cuando la relación de dependencia únicamente se ha confirmado en el grupo de aprendices, entendemos que se trata de una no transferencia negativa.

Entre las estrategias de transferencia, predominan aquellas de la L1 que coinciden con la L2 y, por tanto, se consideran positivas. En concreto, hemos identificado: el uso

de agradecimientos en rechazos con alto poder relativo o alta distancia social; el deseo de aceptar en rechazos con alta distancia social; y las propuestas compensatorias cuando existe una baja distancia social. Entre los modificadores afiliativos empleados por los aprendices de ELE brasileños, como resultado de una transferencia negativa, se encuentran las muestras de alegría o entusiasmo cuando la distancia social es alta y las propuestas compensatorias cuando el grado de imposición del rechazo es alto.

Variable		BNAT/BELE/ENAT	BELE/BNAT	BELE/ENAT	BELE
		Transferencia		No transferencia	
		Positiva	Negativa	Positiva	Negativa
P	Alto	Agradecimiento			Propuesta compensatoria Alegría/entusiasmo
	Bajo			Ayuda Consejo/sugerencia	
D	Alta	Agradecimiento Deseo de aceptar	Alegría/entusiasmo		Buenos deseos Cumplidos
	Baja	Propuesta compensatoria			
R	Alto		Propuesta compensatoria	Ayuda Consejo/sugerencia	
	Bajo			Agradecimiento Deseo de aceptar	Buenos deseos Cumplidos

Tabla 126. Estrategias pragmáticas empleadas por el grupo BELE en los modificadores afiliativos.

Tal y como refleja la Tabla 126, al coincidir con el comportamiento de los nativos de la L2, destacamos como estrategias de no transferencia positiva las siguientes: el ofrecimiento de ayuda y los consejos o sugerencias cuando existe un bajo poder relativo o un alto grado de imposición; los agradecimientos y deseos de aceptar cuando los rechazos se caracterizan por un bajo grado de imposición. Cuando los modificadores empleados no coinciden con ningún grupo de hablantes nativos, entendemos que son casos de no transferencia negativa. En nuestro estudio, hemos identificado las propuestas compensatorias y las muestras de alegría o entusiasmo cuando existe un alto poder relativo. También entran en esta categoría los buenos deseos y los cumplidos realizados por los aprendices de ELE brasileños en rechazos con una alta distancia social o un bajo grado de imposición.

Por lo tanto, consideramos que el elevado empleo de modificadores afiliativos como estrategia de atenuación en los rechazos por parte de los aprendices de ELE puede ser un arma de doble filo. Si responde a estrategias positivas, ya sean de transferencia o de no transferencia, les beneficia porque les acerca al comportamiento de los nativos en la L2. Sin embargo, si responde a estrategias negativas, de transferencia o de no

transferencia, puede ser percibido como un exceso de atenuación innecesario y podría llegar a generar desconfianza en el interlocutor.

En definitiva, al analizar los rechazos de aprendices ELE brasileños y compararlos con un corpus en su L1 y otro en su L2, hemos tenido la oportunidad de examinar el origen y el posible efecto de los mecanismos de cortesía que utilizan. Atendiendo únicamente al número de modificadores empleados, podemos hablar de estrategias de transferencia, sobreutilización o infrautilización. En cambio, si fijamos la atención en las características situacionales en las que recurren a determinados modificadores, únicamente podemos hablar de transferencia o no transferencia. Todas las estrategias, sin embargo, pueden ser positivas o negativas dependiendo de si se acercan o se alejan del comportamiento de los nativos en la L2. Por supuesto, este signo podrá variar al comparar las producciones de los aprendices de ELE con distintas comunidades discursivas en la L2, pues como hemos detallado en el estado de la cuestión (véase Epígrafe 3.3.2.), existen diferencias pragmático-discursivas entre distintas variedades de una misma lengua.

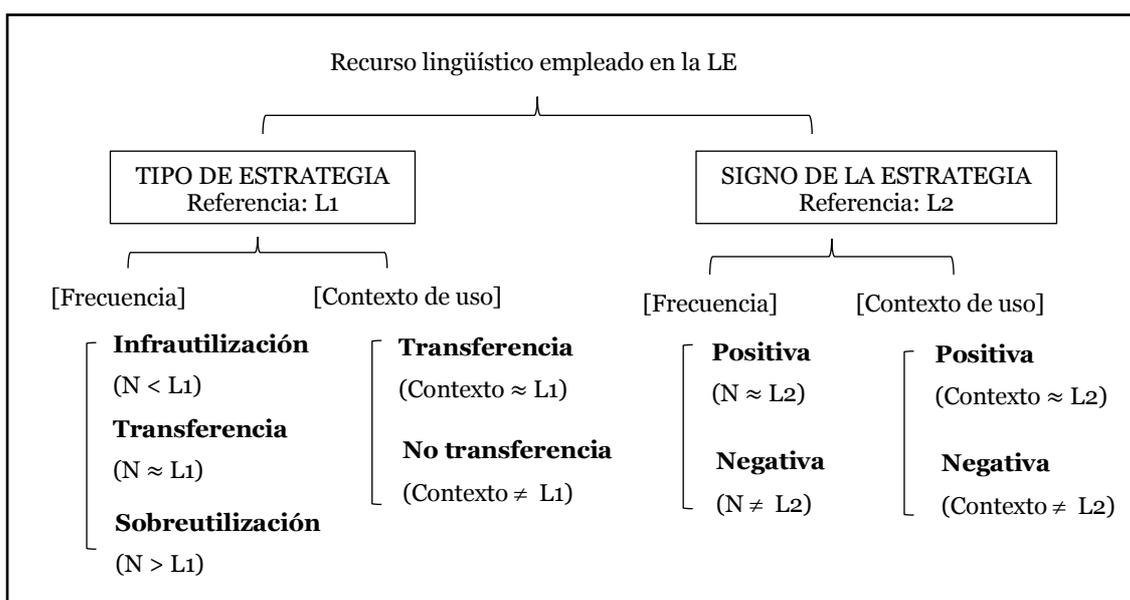


Figura 46. Estrategias pragmático-discursivas identificadas en el grupo BELE.

De todo lo analizado hasta ahora extraemos algunas conclusiones importantes para la enseñanza de lenguas. En primer lugar, que no todos los *fallos pragmáticos interculturales* se derivan de transferencias de la L1 a la L2, pues en algunos casos se observa un comportamiento creativo y diferente de la L1, ya sea mediante estrategias de sobreutilización, infrautilización o el empleo de los mismos recursos lingüísticos, pero en contextos distintos a los de la L1. Asimismo, hemos detectado un alto índice de estrategias pragmáticas positivas que contribuyen a interactuar con éxito en el ámbito

académico. En consecuencia, nos parece interesante poner el foco de atención no solo en las estrategias de carácter negativo, sino también en aquellas que es interesante trasladar de la L1 a la L2 debido a su alta rentabilidad para comunicarse con una determinada comunidad de habla.

De igual modo, hemos comprobado la transferencia tanto de patrones pragmatolingüísticos como sociopragmáticos. Hemos detectado, por ejemplo, transferencias negativas en las fórmulas de saludos o las expresiones de lamento empleadas y, al mismo tiempo, en las muestras de alegría o entusiasmo expresadas cuando existe una alta distancia social. Por último, nos gustaría hacer hincapié en la importancia de incorporar las teorías de géneros discursivos al analizar los actos de habla, pues proporcionan el marco contextual y discursivo necesario para estudiar los actos de habla en su totalidad. En este sentido, Briz y Albelda (2013: 296) afirman que “el género discursivo determina, de entrada, el tipo de atenuación [...] para curarse en salud, autoprotegerse, o más propiamente cortés, para prevenir o, en su caso, reparar los efectos negativos en el otro”. En nuestro estudio, considerar el género discursivo nos ha permitido observar cómo, a través de los modificadores discursivos, se puede atenuar la fuerza ilocutiva del rechazo. Es decir, un saludo con un apelativo cariñoso a un amigo (p. e. *Gordiiii*) puede suponer un mecanismo de mitigación respecto a un saludo semiformal como “buenos días” en un mismo contexto.

De cara a facilitar la incorporación de los rechazos en propuestas didácticas y creación de materiales, en las próximas páginas presentamos un patrón de los rechazos elaborados por nativos brasileños y españoles en correos electrónicos y mensajes privados de Facebook. Además de los ejemplos correspondientes a cada aspecto analizado, hemos añadido una marca (P+/-, D+/-, R+/-) que indica una característica situacional de peso para que dicho modificador o estrategia esté presente. Eso no quiere decir que no pueda aparecer si no se cumple dicha característica, pero hemos detectado que la presencia es considerablemente mayor con esa condición. En el caso de los modificadores afiliativos, además, la relación ha sido corroborada mediante pruebas de dependencia estadística. Debe tenerse en cuenta que no todos los modificadores presentados aparecen simultáneamente; por ejemplo, los modificadores internos que expresan imposibilidad no aparecen en los mismos rechazos que aquellos que expresan la incapacidad de aceptar, ya que ambos componen el acto de habla nuclear. En definitiva, el objetivo no es otro que mostrar ejemplos de las estrategias y modificadores más frecuentes, siendo conscientes de que supone una simplificación. Por tanto, el lector debe tomar las tablas como un mero punto de partida.

PATRÓN DEL RECHAZO EN ESPAÑOL PENINSULAR				
Género discursivo: correo electrónico				
ACTO DE HABLAR NUCLEAR	ESTRATEGIA	Directa	D+	<i>Me es imposible asistir a la conferencia que se va a realizar.</i>
		Indirecta convencional	P+	<i>Me temo que no puedo realizar las prácticas.</i>
		Indirecta no convencional	R+	<i>Siento comunicarte que me es incompatible con el curso de inglés que a la vez estoy realizando [justificación].</i>
	PERSPECTIVA	Emisor		<i>No puedo aceptar su propuesta.</i>
	MODIFICADORES INTERNOS	Expresión de lamento	P+, D+	<i>Muy a mi pesar voy a tener que rechazar su propuesta.</i>
		Necesidad u obligación	P+, D+	
		Imposibilidad	P+	<i>Me resulta imposible ir.</i>
		Futuro simple	P+, D+	<i>No podré asistir a la conferencia el próximo lunes.</i>
MODIFICADORES EXTERNOS	DISCURSIVOS	Saludo	--	<i>Estimado Carlos Rodríguez: Buenas tardes,</i>
		Despedida	--	<i>Un cordial saludo, Un saludo.</i>
	ATENUADORES	Propuesta alternativa	P+	<i>Si me pudieses encontrar otras prácticas que fuesen menos horas, te lo agradecería.</i>
		Preparadores	P+	<i>Después de estar pensando y estudiando mucho su oferta...</i>
		Excusas	R+	<i>No dispongo del tiempo suficiente para involucrarme en esa tarea.</i>
		Disculpas	R+	<i>Lo siento mucho.</i>
	AFILIATIVOS	Agradecimiento	P+, D+	<i>Quería agradecerle el esfuerzo que ha hecho por conseguir establecer el convenio entre las dos universidades.</i>
		Deseo de aceptar	D+	<i>Me encantaría asistir.</i>
		Solicitud de comprensión	R+	<i>Espero que lo entiendas.</i>

Tabla 127. Patrón de rechazo en correos electrónicos. Grupo ENAT.

PATRÓN DEL RECHAZO EN PORTUGUÉS BRASILEÑO				
Género discursivo: correo electrónico				
ACTO DE HABLA NUCLEAR	ESTRATEGIA	Directa	D+	<i>Eu não vou conseguir fazer o estágio.</i>
		Indirecta convencional	P+	<i>Para mim, fica muito complicado, infelizmente.</i>
		Indirecta no convencional	R+	<i>Acredito que se eu fizer o estágio com apenas 10 horas semanais não conseguirei terminá-lo a tempo [justificación].</i>
	PERSPECTIVA	Emisor		<i>Não poderei comparecer.</i>
	MODIFICADORES INTERNOS	Necesidad u obligación	P+, D+, R+	<i>Preciso rejeitar a sua proposta</i>
		Lamento	D+	<i>Infelizmente não poderei aceitar a proposta do estágio</i>
		Incapacidad de aceptar	D+	
		Futuro simple	P+ D+	
		Forma de tratamiento “usted”	P+	<i>Não posso lhe enviar a versão final do meu tcc</i>
	MODIFICADORES EXTERNOS	DISCURSIVOS	Saludo	--
Muestra de interés hacia el interlocutor			--	<i>Como o senhor está? Tudo bem?</i>
Despedida			P+	<i>Atenciosamente, Att.,</i>
ATENUADORES		Propuesta alternativa	P+	<i>Não há nenhuma possibilidade de eu fazer algumas horas a mais semanais?</i>
		Excusas	R+	<i>... pois eu já tenho compromisso nesse outro dia</i>
		Disculpas	R+	<i>Peço desculpas pelo inconveniente; Eu peço mil desculpas</i>
		Preparadores	R+	<i>Então,...; Nossa,...</i>
AFILIATIVOS		Agradecimiento	P+ D+	<i>Agradeço a proposta; Grata desde já; Obrigada pelo convite.</i>
		Deseo de aceptar	D+	<i>Aguardo uma próxima oportunidade</i>
		Alegría o entusiasmo	D+	<i>Fiquei muito feliz quando soube da notícia!</i>
		Propuesta compensatoria	R+	<i>Enviarei na sexta sem falta.</i>

Tabla 128. Patrón de rechazo en correos electrónicos. Grupo BNAT.

PATRÓN DEL RECHAZO EN ESPAÑOL PENINSULAR				
Género discursivo: mensaje privado de Facebook				
ACTO DE HABLA NUCLEAR	ESTRATEGIA	Directa	D+	<i>No puedo dejártelos.</i>
		Indirecta convencional	--	<i>No creo que pueda ir.</i>
		Indirecta no convencional	R+	<i>¿Te importa ponerte con Fernando y yo con Yone? [propuesta alternativa]</i>
	PERSPECTIVA	Emisor		<i>Prefiero no dejárselos a nadie.</i>
	MODIFICADORES INTERNOS	Opinión o preferencia	D-	<i>Es mejor que no lo hagamos juntos y nos busquemos otra pareja.</i>
		Imposibilidad	D-	<i>Hoy imposible ir a tomar algo.</i>
		Incapacidad de aceptar	R-	<i>No va a poder ser</i>
		Perífrasis “ir a + infinitivo”	P-	
		Forma de tratamiento “tú”	--	<i>No puedo ir a tomar algo contigo</i>
	MODIFICADORES EXTERNOS	DISCURSIVOS	Saludo	--
Despedida			--	<i>Me vas diciendo 😊</i> <i>Bsss 😊</i>
ATENUADORES		Excusas	--	<i>Es que me ha surgido un asuntillo familiar...</i> <i>Me ha surgido un imprevisto</i>
		Disculpas	--	<i>Lo siento mucho 😊😊</i> <i>Perdona por responderte a estas horas.</i>
		Propuestas alternativas	D-	<i>Podemos quedar mejor mañana??</i> <i>Tía, ¿te viene bien si lo dejamos para el viernes?</i>
		Preparadores	D-	<i>Mira, sinceramente [...]</i> <i>Joe Alba [...]</i>
AFILIATIVOS		Ofrecimiento de ayuda	P-	<i>Si tienes alguna duda en concreto aquí estoy para ayudarte</i>
		Consejo o sugerencia	P-	<i>Prueba a pedírselos a Cristina a ver si tienes más suerte 😊</i>
		Solicitud de comprensión	D-	<i>No quiero q te lo tomes a pecho vale?</i> <i>Espero que lo entiendas 😊</i>
		Propuesta compensatoria	D-	<i>En cuanto pueda hago un hueco y nos tomamos una 🍷</i>
		Agradecimiento	R-	<i>Muchísimas gracias por invitarme</i>
		Deseo de aceptar	R-	<i>Me apetece mucho salir contigo de marcha.</i>

Tabla 129. Patrón de rechazo en mensajes privados de Facebook. Grupo ENAT.

PATRÓN DEL RECHAZO EN PORTUGUÉS BRASILEÑO				
Género discursivo: mensaje privado de Facebook				
ACTO DE HABLAR NUCLEAR	ESTRATEGIA	Directa	D+	<i>Eu não vou poder ir</i>
		Indirecta convencional	--	<i>Não tô muito a fim hoje. :c</i>
		Indirecta no convencional	R+	<i>Eu já vou fazer com a Bia... (justificación)</i>
	PERSPECTIVA	Emisor		<i>Ow não vou mais</i>
	MODIFICADORES INTERNOS	Opinión o preferencia	D-	<i>Eu não fico confortável em emprestar.</i>
		Imposibilidad	D- R-	<i>Desta vez não vai ter como msm. Não vai rolar colar não.</i>
		Incapacidad de aceptar	R-	<i>Eu não posso ir para o evento dos alunos intercambistas.</i>
		Lamento	R-	<i>Infelizmente, já tô com mto compromisso este semestre 😞</i>
MODIFICADORES EXTERNOS	DISCURSIVOS	Saludo	--	<i>Oi, João Oi!</i>
		Muestra de interés hacia el interlocutor	P-	<i>Tudo bem? Tudo certo por aí?</i>
	ATENUADORES	Excusas	--	<i>É que eu to usando muito os resumos para estudar, porque não consigo me guiar só pelos textos.</i>
		Disculpas	--	<i>Desculpa 😞 Foi mal, cara!</i>
		Propuestas alternativas	D-	<i>Podemos remarcar?? 😞 Vamos combinar outro dia sem falta, por favor!!!</i>
		Preparadores	P- D-	<i>Putz, [...] Eita, menina. Posso ser honesta? Então, [...]</i>
	AFILIATIVOS	Propuesta compensatoria	D-	<i>Vou mandar fotos depois, ok? Quando eu tiver com elas eu te mando! Se eu ver alguém sem dupla, eu te aviso, okay?</i>

Tabla 130. Patrón de rechazo en mensajes privados de Facebook. Grupo BNAT.

En resumen, analizar rechazos con distintas características situacionales nos ha permitido comprobar qué estrategias, perspectivas y modificadores (internos y externos) son más frecuentes cuando existe un alto o bajo poder relativo, una alta o baja distancia social y un alto o bajo grado de imposición. Hemos comprobado que los comportamientos de los tres grupos analizados son similares en contextos con las mismas características, pero difieren llamativamente en la frecuencia con la que recurren a los distintos modificadores y en el contenido proposicional de los mismos.

En lo que respecta al grupo de aprendices de ELE, la sobreutilización de modificadores discursivos como estrategia pragmática les aproxima al comportamiento de los nativos españoles; en cambio, el elevado empleo de modificadores afiliativos les aleja de los dos grupos de informantes analizados. Por lo tanto, hablamos de un claro ejemplo de lo que Kerbrat-Orecchini (2004: 49) denomina *supercortesía*, es decir, la “presencia de un marcador [de cortesía] excesivo en relación a las expectativas normativas vigentes”. Si bien coincidimos con autores como Almeida (2001) y Ferrari (2001) en utilizar el análisis contrastivo para poner de relieve las diferencias que existen entre códigos lingüísticos similares, al igual que Sánchez (2003), consideramos que también es necesario llamar la atención de los alumnos hacia las semejanzas, no únicamente hacia las divergencias. De lo contrario, los aprendices aumentarán su percepción de distancia entre las lenguas y evitarán al máximo estrategias válidas para el aprendizaje como la transferencia positiva.

5. CONCLUSIONES

Las prácticas escritas están en continua transformación debido, en gran parte, a las nuevas posibilidades que ofrece Internet. Por eso, resulta necesario ahondar en el comportamiento lingüístico y sociocultural de las distintas comunidades discursivas que, cada vez con mayor frecuencia, interactúan en intercambios personales, académicos o profesionales. Nosotras hemos decidido realizar una aportación en esta dirección al estudiar los rechazos producidos por aprendices de ELE brasileños y nativos (brasileños y españoles) en dos géneros digitales que circulan con frecuencia en el ámbito académico: los correos electrónicos y los mensajes privados de Facebook.

Estos dos géneros, si bien conviven en el contexto universitario, se caracterizan por materializarse en contextos muy diferentes y, al mismo tiempo, regirse por distintas convenciones sociodiscursivas. No obstante, somos conscientes de que el repertorio de géneros que circula en el ámbito universitario es muy amplio y existe la posibilidad de emplear otras plataformas para comunicarse con profesores y compañeros de clase como el propio campus virtual, WhatsApp o redes sociales como Instagram. De hecho, los propios informantes las han mencionado en el cuestionario de hábitos sociales aplicado (véase Epígrafe 4.3.2.1.). A pesar de ello, consideramos que los géneros escogidos han aportado el contraste deseado a la hora de analizar cómo los informantes de nuestra investigación adecúan sus decisiones discursivas y pragmáticas a diversas características situacionales.

Con la finalidad de entender mejor el comportamiento de los aprendices de ELE brasileños al rechazar por escrito en el contexto académico, decidimos incluir en la investigación dos grupos de informantes nativos: uno de brasileños, que dio lugar al corpus en portugués, y otro de españoles, que configuró el corpus de español peninsular. En definitiva, al incluir los dos grupos de nativos, hemos podido identificar no solo las características de los rechazos realizados por los aprendices de ELE, sino además el origen de estas y su posible repercusión en un contexto académico intercultural con hablantes nativos de español peninsular.

Al recopilar los datos con clases intactas y el muestreo ser no probabilístico por conveniencia, no se pueden generalizar los resultados del estudio cualitativo y, por tanto, este hecho afecta a la validez externa de la investigación. No obstante, en contrapartida, estudiar un contexto de enseñanza “natural” aumenta la validez ecológica de la investigación. Además, no podemos olvidar que la validación de las herramientas de

recogida de datos empleadas ha contribuido a aumentar la validez interna de nuestro estudio.

A pesar de que algunos autores (Níkleva y Núñez, 2013; Robles, 2017), tras analizar correos electrónicos escritos por estudiantes universitarios españoles, señalen una falta de adecuación al destinatario y la finalidad pragmática, nosotras hemos constatado un claro esfuerzo en esta línea. Por un lado, los estudiantes de nuestra investigación muestran un repertorio amplio de recursos lingüísticos que se ajusta no solo a diversos grados de formalidad, sino también a diversas circunstancias como el mayor o menor nivel de confianza y la mayor o menor dificultad del rechazo. Por otro lado, apenas hemos identificado en los correos analizados rasgos de la escritura propios de chats o redes sociales. Al contrario, hemos sido testigos de cómo los estudiantes reformulan su discurso en función del destinatario, el contexto y el género textual. Como era de esperar, esto es más palpable en los corpus de nativos, con la salvedad de que la diferencia de registro es más pronunciada en el caso de los informantes brasileños. Por su parte, los aprendices de ELE muestran una menor diversidad de recursos lingüísticos para adecuarse a diversas características contextuales y, no en pocas ocasiones, emplean abreviaturas y signos de exclamación en correos electrónicos a profesores. En el corpus español, en cambio, estos recursos no son frecuentes al dirigirse a profesores universitarios y, por lo tanto, los estudiantes brasileños en España podrían correr el riesgo de transmitir escasa seriedad o un exceso de informalidad al utilizarlos.

Mediante el presente estudio hemos tenido la oportunidad de descubrir empíricamente algunos hallazgos relacionados con los rechazos. En primer lugar, hemos comprobado que, al rechazar en correos electrónicos y mensajes de Facebook, los tres grupos de informantes prefieren ser directos y emplear la perspectiva del emisor. Esto ocurre especialmente con personas desconocidas y en rechazos con un bajo grado de imposición. No obstante, optan por emplear rechazos indirectos no convencionales en mayor medida si tienen confianza con el interlocutor.

En segundo lugar, hemos constatado que apenas existen diferencias intergrupales en función de las variables situacionales analizadas, pero sí hemos identificado diferencias en la cantidad y los tipos de modificadores empleados: los aprendices de ELE brasileños recurren más a los discursivos y afiliativos, mientras que los nativos españoles emplean más modificadores atenuadores que los informantes brasileños. En general, la sobreutilización de modificadores discursivos por parte de los estudiantes de español supone una estrategia de supercortesía positiva, pues les aproxima al comportamiento de los nativos españoles. En cambio, la sobreutilización de

modificadores afiliativos puede ser negativa en determinados contextos como, por ejemplo, al hacer cumplidos o formular buenos deseos en rechazos dirigidos a personas desconocidas y con un alto grado de imposición.

Entre las limitaciones de la presente investigación, nos gustaría mencionar fundamentalmente dos. La primera está relacionada con el tamaño y las características de la muestra y la segunda con la herramienta de recogida de datos empleada para la compilación del corpus. Al tratarse de un estudio transversal, hubiese sido preferible clasificar a los aprendices según su nivel de competencia real y no de acuerdo con el curso académico en el que están matriculados. Por lo tanto, hubiese sido conveniente realizar una prueba lingüística estandarizada e independiente para agrupar a los aprendices. No obstante, dada la oficialidad de los estudios y la reputación académica de la institución educativa, hemos confiado en la nivelación del centro.

En cuanto a la naturaleza de los datos compilados, somos conscientes de que hubiera sido preferible contar con rechazos realizados en contextos naturales. Sin embargo, eso complicaría sobremanera la posibilidad de comparar informantes de características similares y la influencia de las variables situacionales estudiadas. Por eso, optamos por escoger el DCT como herramienta de recogida de datos. En la mayoría de los casos, creemos que estos instrumentos desconsideran las particularidades propias los géneros discursivos que componen las diversas prácticas sociales, pues a menudo se pide al informante que escriba lo que diría en una determinada situación. Nosotras, al aplicar el DCT, pedimos a los informantes que escogiesen entre dos géneros discursivos y enviaran correos electrónicos o mensajes privados de Facebook a cuentas reales creadas específicamente para la investigación. De esta forma, pretendimos subsanar o reducir las limitaciones que apuntan hacia una falta de correspondencia entre las muestras recogidas a través de DCTs y la lengua en contexto natural. También es importante considerar que, en general, las producciones escritas se caracterizan por una menor espontaneidad que las orales, pues el emisor siempre tiene la oportunidad de revisar y reescribir el texto. Por tanto, existe la posibilidad de que las producciones escritas obtenidas mediante DCTs no se alejen tanto de los correos electrónicos o mensajes privados de Facebook redactados en contextos académicos naturales.

A modo de recapitulación, nos gustaría hacer hincapié en las aportaciones que supone nuestra investigación para la comunidad académica. Por un lado, presentamos un estudio pormenorizado de un acto de habla hasta el momento poco estudiado en las variedades del español peninsular y el portugués brasileño y, por otro, pasamos a engrosar las escasas investigaciones realizadas con aprendices de ELE brasileños en el

ámbito de la pragmática. De esta forma, esperamos contribuir a fortalecer los intercambios académicos en entornos interculturales entre brasileños y españoles.

A partir de nuestra investigación, ponemos a disposición de la comunidad científica una taxonomía pormenorizada de los modificadores internos y externos presentes en rechazos y un DCT validado por especialistas que puede ser aplicado a otras muestras de informantes. De este modo, se podrían compilar nuevos corpus que nos permitiesen indagar en las características de los rechazos elaborados por diversas comunidades discursivas y en la influencia de otras variables como el género de los informantes, el contexto de aprendizaje de una LE o el nivel de competencia lingüística de la L2. Asimismo, resultaría de gran interés realizar estudios de rechazos con grupos de informantes españoles y brasileños en distintos ámbitos para comparar si los comportamientos varían. Para finalizar, y teniendo en cuenta la aplicación de los estudios pragmático-discursivos a la enseñanza de ELE, consideramos relevante incluir grupos de nativos de la L1 en los estudios de actos de habla. Así, conseguiremos profundizar en el origen de las estrategias pragmáticas empleadas por los aprendices de ELE con el fin de establecer comparaciones intergrupales y ofrecer propuestas didácticas centradas en las necesidades de hablantes con distintas L1.

En definitiva, el presente trabajo manifiesta la importancia de desarrollar la competencia pragmático-discursiva en clase de ELE, pues incluso entre hablantes de lenguas próximas existen diferencias pragmáticas y discursivas que no conviene pasar por alto. Solo así los aprendices de ELE serán capaces de participar con éxito en diversas comunidades discursivas y actuarán de forma eficaz en entornos digitales e interculturales que, cada vez más, exigen dominar una gran variedad de géneros y registros lingüísticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Albelda Marco, M. (2005). *La intensificación em el español coloquial*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Valencia.
- Alcón, E. (2000). Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación. En Muñoz, C. (Ed.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (259-276). Barcelona: Ariel.
- Alfano, I. (2015). *La interfaz entre pragmática y prosodia en español y en italiano: las peticiones en habla dialógica en contextos pragmáticamente orientados*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.infoling.org/repository/PhDdiss-Infoling-74-3-2016.pdf>
- Almeida Filho, J. C. P. (2001). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? En Almeida Filho, J. C. P. (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. 2ed. Campinas: Pontes, 13-21.
- Alonso Belmonte, I. (2004). La subcompetencia discursiva. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (553-572). Madrid: SGEL.
- Andrade, A. (2016). *A cortesia em grupos de estudo: as diferentes estratégias utilizadas por brasileiros e chilenos no contexto acadêmico*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de São Paulo.
- Andrade, P. R. N. (2000). *O não sem valor de negação: um estudo pragmático sobre o termo não no português do Brasil como língua materna e estrangeira*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica do São Paulo.
- Araújo, S. M. (2011). *A comunicação eletrônica na Academia: uma análise de gêneros institucionais*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Araújo, J. (2016). Reelaboração de gêneros em redes sociais. En Araújo, J. y Leffa, V. (Orgs.). *Redes sociais e ensino de línguas. O que temos de aprender?* (49-64). São Paulo: Parábola Editorial.
- Aronsson, B. (2015). *¿Cómo percibe el hablante nativo los tonos de frontera producidos por hablantes de español L2? Efectos pragmáticos de una transferencia prosódica del sueco al español*. *ONOMÁZEIN. Revista de lingüística, filología y traducción*, 32: 11-36. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134544960008.pdf>
- Austin, J. L. (1962). *Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (105-127). Madrid: Edelsa. (Original en inglés de 1990).
- Bajtín, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo. Martins Fontes.
- Barreto, R. R. (2019). *Avaliações da (im)polidez em interações no Facebook*. Tesis doctoral (PhD). Universidad Federal de Pernambuco. Disponible en:

<https://attena.ufpe.br/handle/123456789/32958>

- Barros García, M. J. (2011). *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmatolingüístico*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Granada.
- Barros, C. S y Costa, E. G. M. (2010). Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. En Barros, C. S. y Costa, E. G. M. (Org.). *Espanhol: ensino médio*. Coleção Explorando o Ensino, 16: 85-119. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponible en [fecha de acceso: 7/09/2018]: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>
- Bataller, R. (2016). Por favor, ¿puedo tener una Coca-cola, por favor? L2 development of internal mitigation in requests. *Issues in Applied Linguistics*, 20 (0): 1-34. Disponible en: <http://escholarship.org/uc/item/13r4d97g#page-1>
- Bazerman, C. (1994). *Social forms as habitats for actions*. Santa Barbara: University of California.
- Bazerman, C. (2004). Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. En Bazerman, C. y Prior, P. (orgs.). *What Writing Does and How it Does it: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (309-339). Mahwah: LEA.
- Bazerman, C. (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.
- Bazerman, C. (2006). *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez.
- Bazerman, C. (2007). *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez.
- Beaugrande, R. A. (1997). *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom Access to Knowledge and Society*. Norwood: Ablex.
- Beebe, L. M., T. Takahashi y R. Uliss-Weltz (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. En Scarcella, R. C., E.S. Andersen y S.D. Krashen (Eds.). *Developing communicative competence in second language* (55-73). Nueva York: Newbury House.
- Bernal Linnarsand, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Estocolmo.
- Betti, S. (2013). “Hola profe!” ¿Son corteses los jóvenes en el correo electrónico? Un estudio de mensajes virtuales españoles e italianos (enseñanza y aprendizaje de la pragmática de una *lengua extranjera*). *RESLA*, 26: 67-89. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4596434.pdf> [Fecha de acceso: 18/09/2018]
- Bezerra, B. G. (2017). *Gêneros no contexto brasileiro. Questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola.
- Bhatia, V. K. (2004). *Words of written discourse: A genre-based view*. Londres: Continuum.

- Billmyer K. y Varghese M. (2000). Investigating instrument-based pragmatic variability effect of enhancing DCT, *Applied Linguistics*, 21/4: 517-552.
- Binti Ismail, R. (2013). *Análisis contrastivo de la cortesía verbal en español y malayo en la realización de tres actos de habla: petición, mandato y rechazo*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Valladolid.
- Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (Eds.). (1989). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Blum-Kulka, S. y Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics* 5: 196-213.
- Boretti, S. (2005). ¿Actividad de imagen vs actividad de cortesía? El desarmador como estrategia interaccional, en J. Murillo (Ed.), *Actas del II Coloquio del Programa EDICE* (209–220). San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Brasil, *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCEM). Brasília: MEC, 2006.
- Bravo, D. (1998). Perspectivas extrapersonales e interpersonales de análisis del discurso hablado: la atribución de significados sociales. En *I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Universidad Complutense de Madrid, Université de París XIII, CD-ROM.
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen “positiva” vs. imagen “negativa”? Pragmática socio-cultural y componentes de face, *Oralia*, 2: 155-184.
- Bravo, D. V. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. En Bravo, D. (Ed.), *Actas del Primer coloquio del programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (98–108). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Bravo, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. En Bravo, D. y Briz, A. (Eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de la cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2003). La estrategia cotidiana en la conversación cotidiana española. En Bravo, D. (Ed.), *Actas del Primer Coloquio EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Universidad de Estocolmo, pp.17-46. Disponible en: <http://www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf> [Fecha de acceso: 7/09/2018]
- Briz, A. (2005). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. En *Actas del programa de formación para profesorado de ELE* (227-255). Munich: Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2005-2006/02_briz.pdf [Fecha de acceso: 8/10/2018]
- 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: 288-319.

- Bronckart, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.
- Brown, G. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 1. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:c99a48e2-7e87-4cbe-9de6-94ff9458912a/2004-redele-1-02calvi-pdf.pdf> [Fecha de acceso: 7/09/2018]
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En: Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (63-81). Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros, S. L.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Celce-Murcia, M. Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A Pedagogically Motivated Model With Content Specifications, *Issues in Applied Linguistics*, 6: 5-35.
- Choi, Hong Joo (2008). *Pragmática intercultural: el acto de habla del cumplido en las culturas española y coreana*. Tesis doctoral (PhD). Universidad Complutense de Madrid.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Coan, M. y Pontes, V. O. (2013). Variedades lingüísticas e ensino de Espanhol no Brasil. *Revista Trama*, 9, 18: 179-191. Disponible en: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20348> [Fecha de acceso: 7/09/2018]
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*, versión en español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. Disponible en la página web del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. [Fecha de acceso: 7/09/2018]
- Contreras Fernández, J. y Zhao, L. (2017). Análisis contrastivo de estrategias de atenuación en un corpus de correos electrónicos españoles, alemanes y chino. En Albelda Marco, M. y Mihatsch, W. (Eds.). *Atenuación e intensificación en géneros discursivos*. Madrid: Iberoamericana, Edición de Kindle, posición 3822-4146.
- Cortés Velásquez, D. (2017). Cancelar una cita como estrategia de rechazo postergado: resultados e implicaciones didácticas de un estudio transcultural. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4(2): 115-134. Disponible en: http://www.e-journall.org/wp-content/uploads/Cortés_4.2.pdf [Fecha de acceso: 16/09/2018]

- Cortés Velásquez, D. y Nuzzo, E. (2020). Canceling Last Minute in Italian and Colombian Spanish: A Cross-Cultural Account of Pragmalinguistic Strategies. *Corpus Pragmatics*, 1-26.
- Coutinho, A. (2004). Schématisation (discursive) et disposition (textuelle). En Adam, J. M.; Grize, J. B. y Bouacha, M. A. (orgs.). *Texte et discours: catégories pour l'analyse* (29-42). Dijon: Editions Universitaires de Dijon.
- Coutinho, O. R. (2005). *Gilberto Freyre ou o Ideário Brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks.
- Cristovão, V. L. y Nascimento, E. (2011). Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. En Karwoski, A. M., Gaydeczka, B. y Brito, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (33-52). São Paulo: Parábola.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet* (2006 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Da Matta, R. (1984). *O que faz o Brasil, Brasil?* (12º Ed.). São Paulo: Rocco.
- Da Silva, A. C. T. (2016). *A cortesia na conversação informal*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponible en: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/19237/2/Ana%20Cristina%20Tarelo%20da%20Silva.pdf>
- Dionisio, A. P. (2011). Gêneros textuais e multimodalidade. En Karwoski, A. M., Gaydeczka, B. y Brito, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (137-152). São Paulo: Parábola.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1998) *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Éditeur.
- Doquin de Saint Preux, A. (2011). Algunas consideraciones respecto a la metodología de investigación en sociolingüística y pragmática: comentario al artículo de Carlos de Pablos "Attitudes of English Speakers Towards Thanking in Spanish". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 2011, 10. Disponible en: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_52948cfea3966.pdf
- Escandell Vidal, M^a. V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Félix-Brasdefer, J. César. (2003). Declining an invitation: A Cross-Cultural Study of Pragmatic Strategies in Latin American Spanish and American English. *Multilingua*, 22, 3: 225-255.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2004). Interlanguage refusals: Linguistics politeness and length of residence in the target community. *Language learning*, 54 (4): 587-653.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2006). Linguistic politeness in Mexico: Refusal strategies among male speakers of Mexican Spanish. *Journal of Pragmatics*, 38 (12): 2158-2187.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2008). Sociopragmatic variation: Dispreferred responses in Mexican and Dominican Spanish, *Journal of Politeness Research*, 4 (1): 81-110.

- Félix-Brasdefer, J. C. (2013). "Refusing in L2 Spanish: The Effects of the Context of Learning During a Short-Term Study Abroad Program." En O. Martí Arnandiz y P. Salazar-Campillo (Eds.). *Refusals in Instructional Contexts and Beyond* (147–173). Amsterdam: Rodopi.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2019). *Pragmática del español. Contexto, uso y variación*. Nueva York: Routledge.
- Ferreira, A. C. M. (2014). *Hummm, olha... A indirectividade do "não" em respostas, no português do Brasil, sua relevância e aplicabilidade no ensino de PL2E*. Monografía para obtenção do título de especialista em professor de português para estrangeiros. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Franck, D. (1981). Seven sins of Pragmatics: theses about speech act theory, conversational analysis, linguistics, and rhetoric. En Parret, H. et al. (Eds.). *Possibilities and limitations of Pragmatics* (225-236). Amsterdam: John Benjamins.
- Freyre, G. (1933). *Casa-grande & Senzala* (16^o Ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Gallardo, I. M. (2013). *As manifestações de cortesia encontradas em e-mails empresariais. Português do Brasil e Espanhol peninsular: semelhanças e contrastes*. Trabajo de fin de máster (TFM). Universidad de São Paulo.
- García Ramón, A. y González García, V. (2017). Atenuación e intensificación: estrategias pragmáticas del rechazo en repuesta a invitaciones en redes sociales en línea. En Albelda Marco, M. Y Mihatsch, W. (Eds.). *Atenuación e intensificación en géneros discursivos*. Madrid: Iberoamericana, Edición de Kindle, posición 3510-3813.
- García, C. (1992). Refusing an invitation: A case study of Peruvian style. *Hispanic Linguistics*, 5 (1-2): 207-243.
- García, C. (1993). Making a request and responding to it: A case study of Peruvian Spanish speakers, *Journal of Pragmatics*, 19, (2): 127-152.
- García, C. (1999). The three stages of Venezuelan invitations and responses, *Multilingua*, 18, (4): 391-433.
- García, C. (2007). "Ché, mirá, vos sabés que no voy a poder": How Argetinineans Refuse an Invitation. *Hispanic Linguistics*, 90 (3): 551-564.
- Goffman, E. (1967). *Interaccional ritual: Essays on face to face behavior*. Nueva York: Anchor Books.
- González Berrio, S.; Martín Leralta, S. (2015). La comprensión auditiva de la entonación irónica en alumnos de ELE brasileños con un nivel C1, *Pragmalingüística*, 23: 79-101. Disponible en: <http://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/2177>
- González Berrio, S., Martín Leralta, S. y Rocha N. A. (2018). Estudio preliminar del rechazo en las culturas brasileña y española: análisis de los modificadores externos empleados en correos electrónicos y mensajes privados de Facebook, *Textos en Proceso*, 4 (2): 194-218. Disponible en: <https://www.asice.se/index.php/tep/article/view/67>

- González García, V. y García Ramón, A. (2017). Atenuación e intensificación: estrategias pragmáticas del rechazo en respuesta a invitaciones en redes sociales en línea. En Albelda Marco, M. Y Mihatsch, W. (Eds.). *Atenuación e intensificación en géneros discursivos*. Madrid: Iberoamericana, Edición de Kindle, posición 3510-3813.
- González, N. M. (2010). Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. En Barros, C. S. y Costa, E. G. M. (Org.). *Espanhol: ensino médio* (25-54). Coleção Explorando o Ensino, 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file> [Fecha de acceso: 7/09/2018]
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En Cole, P. y Morgan J. L. (Eds.) *Syntax and Semantic. Speech Acts* (41-58). Nueva York: Academic Press.
- Gripp, M. R. S. (2015). *Recusas a convites no português de universitários curitibanos e cariocas*. Tese de doutorado. Curitiba: Universidad Federal do Paraná. Disponible en: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41487>
- Gutiérrez Ordoñez, S. (2015). *De pragmática y semántica* (2ª Ed.). Madrid: Arco Libros.
- Hasler-Barker, M. (2016). Effects of metapragmatic instruction of compliments and compliment responses. En Bardovi-Harling, K. y Félix-Brasdefer, J. C. (Eds.), *Pragmatics and language learning* (Vol. 14, 125-152). Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa.
- Hauge, E. K. (2013). *La cortesía verbal y la imagen pública: Un análisis pragmalingüístico de la petición en noruego y en español argentino*. Tesis de máster. Oslo: Universidad de Oslo.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Haverkate, H. (2004). El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española. En Bravo, D. y Briz, A. (Eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de la cortesía en español* (55-65). Barcelona: Ariel.
- Hernández Flores, N. (2002). *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos. La búsqueda de equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Aalborg.
- Hernández Flores, N. (2004). La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social. En Bravo, D. y Briz, A. (Eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de la cortesía en español* (95-108). Barcelona: Ariel.
- Hernández Flores, N. (2013). Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa. *Pragmática Sociocultural* 1 (2): 175-198. Disponible en: <https://www.degruyter.com/view/j/soprag.2013.1.issue-2/soprag-2012-0012/soprag-2012-0012.xml> [Fecha de acceso: 17/09/2019]
- Hidalgo Downing, R. (2017). La atenuación en la producción de actos de habla en hablantes nativos y no nativos de español. *Normas*, 7(2): 154-178. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/11172> [Fecha de acceso: 17/09/2018]

- Huelva Unterbäumen, E., Santiago Vigata, H. y Rabasa Fernández, Y. (2010). Polidez no Brasil e na Espanha: um estudo de caso comparativo. *Horizontes de Lingüística Aplicada*, 9(2): 185-205.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London: Longman.
- Hymes, D. H. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (27-47). Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes, 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Kasper, G. (2000). Data collection in pragmatics research. En Spencer-Oatey, H. (Ed.) *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures* (316-341). London: A&C Black.
- Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (1993). Interlanguage Pragmatics: An Introduction. En Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (Eds.). *Interlanguage Pragmatics* (3-17). New York: Oxford University Press.
- Kasper, G. y DuFon A. A. (2000). La pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva. En Muñoz, C. (Ed.): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (231-257). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Kasper, G. (2006). Speech Acts in Interaction: Towards Discursive Pragmatics, *Pragmatics Language Learning*, 11: 281-314.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). ¿Es universal la cortesía? En Bravo, D. y Briz, A. (Eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de la cortesía en español* (39-53). Barcelona: Ariel.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Os Atos de Linguagem no Discurso*. Traducción de Fernando Afonso de Almeida e Irene Ernest Dias (2001). Niterói: EdUFF.
- Keckes, I. (2004). Editorial: Lexical merging, conceptual blending, and cultural crossing, *Intercultural Pragmatics*, 1(1): 1-26.
- Koike, D. A. y Pearson, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 33, 481-501.
- Kress, G. (2003). *Literacy in The New Media Age*. Nueva York: Routledge.
- 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*, 345-356.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- Lévy, P. 1999 (2010). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Li, X. (2016). *Aspectos contrastivos de los actos de habla de petición en chino y en español*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/18815/1/1111-160915.pdf>

- Lopes-Rossi, M. A. G. (2003). Projetos pedagógicos para produção escrita nas aulas de língua portuguesa. En Silva, E. R. y Lopes-Rossi, M. A. G. (orgs.). *Caminhos para a construção da prática docente* (93-117). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Lopes-Rossi, M. A. G. (2011). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. En Karwoski, A. M., Gaydeczka, B. y Brito, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (69-82). São Paulo: Parábola.
- López Alonso, C. (2006). El correo electrónico. Estudios de Lingüística del Español (ELiEs). *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*, 24. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies24/lopezalonso.htm>
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Marcuschi, L.A. (2010). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. En Marcuschi, L. A. y Xavier, A. C. (Orgs.). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido* (3 ed.) (15-80). São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L. A. (2011). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. En Karwoski, A. M., Gaydeczka, B. y Brito, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (17-31). São Paulo: Parábola.
- Mendes, E. A. M. (1996). Aspectos da recusa (negação) na conversação em português-brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*, 4 (1): 31-41. Disponible en: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/1023>
- Meurer, J. L. (2011). Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. En Karwoski, A. M., Gaydeczka, B. y Brito, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (175-196). São Paulo: Parábola.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70: 151-167.
- Miller, C. R. (1994). Rhetorical community: the cultural basis of genre. En Freedman, A. y Medway, P. (Orgs.). *Genre and the New Rhetoric* (67-78). Londres/Bristol, Taylor & Francis.
- Minari, P. G. S. (2011). *Elementos de cortesia e atenuação no português rio-pretense e no espanhol malaguenho – um estudo comparativo*. Tesis doctoral (PhD). Univerisdad de São Paulo.
- Mir, M. (2018). Learning L2 Spanish pragmatics: What research says, what textbook offer, what teachers must do. En Dumitrescu, D. y Andueza, P. L. (Eds.). *L2 Spanish Pragmatics. From Research to Teaching*. Nueva York: Routledge.
- Morgan, J. L. (1978). Two types of convention in indirect speech acts. En Cole, P. (Ed.). *Syntax and semantics. Pragmatics* (9: 261-280). Nueva York: Academic Press.
- Motta-Roth, D. (2011). Questões de metodologia em análise de gêneros. En Karwoski, A. M., Gaydeczka, B. y Brito, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (153-173). São Paulo: Parábola.

- Murillo, J. (2008). Sobre la metodología de investigación en estudios sobre el discurso de la cortesía: a propósito del empleo de cuestionarios de hábitos sociales. En Briz, A.; Hidalgo, A.; Albelda, M.; Contreras, J.; Hernández-Florez, N. (Eds.), *Actas del Tercer coloquio internacional del programa EDICE: cortesía y conversación, de lo escrito a lo oral* (53–70). Valencia: Universidad de Valencia.
- Naiditch, F. (2006). *The pragmatics of permission: A study of Brazilian ESL learners*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Nueva York.
- González, N. (1998). Pero, ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE. *RILCE*, 14.2: 243-263. Disponible en:
- Niedzieluk, L. C. (2007). Gêneros discursivos: carta empresarial e e-mail na linguagem empresarial. *Simpósio internacional de gêneros textuais*, 4: 1307-1318. Disponible en:
<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/76.pdf>
- Nikleva, D. y Nuñez, M^a. P. (2013). El correo electrónico como género discursivo: percepciones y habilidades para su composición en estudiantes universitarios. *RESLA*, 26: 385-407. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597671> [Fecha de acceso: 18/09/2018]
- Nikleva, D. y Rodríguez, F. J. (2018). Rechazar una invitación y negarse a una petición: procedimientos de atenuación discursiva empleados en las respuestas escritas de alumnas de español como lengua extranjera en Estados Unidos. *ONOMÁZEIN. Revista de lingüística, filología y traducción*, 39: 90-113. Disponible en:
http://onomazein.letras.uc.cl/04_NumeroDescarga/n39/Descarga39_2.html
- Nuzzo, E. y Gauci, P. (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci editore.
- Osborne, D. M. (2010). The realization of speech acts of refusals of an invitation among Brazilian friends. *Revista de estudos da linguagem*, 18 (2): 61- 85.
- Paraquett, M. (2009). O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, 38: 123-137. Disponible en:
<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/38/artigo7.pdf>
 [Fecha de acceso: 7/09/2018]
- Pardo, A., Ruiz, M. A. y San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud I*. Madrid: Síntesis.
- Pessoa de Barros, D. L. (2008). La seducción en la conversación. En Briz, A., Hidalgo, A., Albelda, M., Contreras, J. y Hernández Flores, N. (eds.). *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. (Libro-e 283-298). Universidad de Valencia y Universidad Politécnica de Valencia.
- Prado, B. L. S. (2001). *A recusa a convites no comportamento linguístico do brasileiro: uma descrição do português como L1 com aplicabilidade em L2*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

- Reyes, G. (1999). *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco Libros S. L.
- Robles Garrote, M. P. (2017). *Perspectivas de análisis pragmático de correos electrónicos de petición. Estudio contrastivo en italiano y español L1/L2*. Tesis doctoral (PhD). Universidad Antonio de Nebrija.
- Rocha, B., Torre, M. y Mello, H. (2015). Estratégias de cortesia no ato de fala da recusa a pedidos: uma investigação do português brasileiro e do italiano. *Revista de Italianística*, 30: 61-79.
- Rodríguez, F. S. C. (2010). Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. En: Barros, C. S. y Costa, E. G. M. (Org.). *Espanhol: ensino médio* (13-24). Coleção Explorando o Ensino, 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file> [Fecha de acceso: 7/09/2018]
- Rodríguez Muñoz, F. J. y Níkleva, D. G. (2018). Rechazar una invitación y negarse a una petición: procedimientos de atenuación discursiva empleados en las respuestas escritas de alumnas de español como lengua extranjera en Estados Unidos. *Onomazéin*, 39: 90-113. Disponible en: <http://hispadoc.es/ejemplar/491633> [Fecha de acceso: 18/09/2018]
- Rujo, R. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. En Meurer, J. L.; Bonini, A. y Motta-Roth, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates* (184-207). São Paulo: Parábola Editorial.
- Rujo, R. (2008). Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? En Signorini, I. (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Sadler, R. W. y Eröz, B. (2002). "I refuse you!" An examination of English refusals by native speakers of English, Lao, and Turkish. *Arizona Working Papers in SLAT*, 9: 53-80.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Tesis de doctorado. Universidad de Salamanca (USAL).
- Santoro E. (2012). A constituição de um corpus de italiano falado para o estudo de pedidos e pedidos de desculpas: considerações sobre a validade interna e externa dos dados. En Mello H., Pettorino M. & Raso R. (Eds.) *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference: Speech and Corpora* (103-107). Firenze: Firenze University Press.
- Scollon, R. y Scollon, S. (1983). Face in interethnic communication. En Richards J. C. y Schmidt, R. W. (Eds.). *Language and communication* (156-190). Nueva York: Longman.
- Sbisà, M. (2002). Speech acts in context, *Language & Communication*, 22: 421- 436.
- Searle, J. R. (1969) 2001. *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J. R. (1979) 2002. *Expressão e significado. Estudos da teoria dos atos de fala*.

- São Paulo: Martins Fontes.
- Siebold, K. y Busch, H. (2015). (No) need for clarity – Facework in Spanish and German refusals. *Journal of Pragmatics*, 75: 53-68.
- Souza, R. A. (2001). O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. En Menezes, V. L. (Org.). *Interações e aprendizagem em ambiente virtual* (16-41). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Suler, J. (1998). E-mail communication and relationships, *The Psychology of Cyberspace*. Disponible en: <http://truecenterpublishing.com/psycyber/emailrel.html>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: CUP.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ugoni, F. (2014). *Contribución al estudio contrastivo del acto de habla de petición en español y en italiano actuales*. Trabajo Fin de Máster (TFM). Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Disponible en: <http://invenio2.unizar.es/record/31117/files/TAZ-TFM-2014-889.pdf>
- Ulsh, J. (1971). *From Spanish to Portuguese*. Foreign Service Institute: Department of State.
- Vela Delfa, C. (2006). *El correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género*. Tesis doctoral (PhD). Universidad Complutense de Madrid.
- Vela Delfa, C. (2016). Una aproximación del correo electrónico desde una perspectiva diacrónica: evolución y asentamiento de un nuevo género. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 17: 55-78. Disponible en: <https://core.ac.uk/reader/231167506>
- Vivas Márquez, J. (2014a). La cortesía valorizadora en las redes sociales. Análisis de un corpus de publicaciones en Facebook. *Pragmalingüística*, 22: 154-172.
- Vivas Márquez, J. (2014b). Análisis de las categorías de atonomía y afiliación en las interacciones verbales de la red social Facebook. *Anuario de Estudios Filológicos*, 37: 285-303.
- Vivas, J. y Ridao, S. (2015). “Lo siento pero me parecen horribles!!!”: Análisis pragmalingüístico de la descortesía en la red social Facebook”, *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 33: 217-236.
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel Letras.

