

The Requests in the Spanish Language Class:
a Comparative Study between Heritage Language Learners and Second Language Learners.

Rocío Chueco Montilla

A thesis

submitted in partial fulfillment of the
requirements for the degree of
Master of Arts

University of Washington

2018

Committee:

Ana Fernández Dobao

José Francisco Robles

Program Authorized to Offer Degree:

Romance Languages and Literature - Spanish and Portuguese Studies

©Copyright 2018
Rocío Chueco Montilla

University of Washington

Abstract

The Requests in the Spanish Language Class: a Comparative Study between Heritage Language Learners and Second Language Learners.

Rocío Chueco Montilla

Chair of the Supervisory Committee:
Professor Ana Fernández Dobao, Ph. D.
Spanish and Portuguese Studies

This study analyzes the influence of English in the requests of heritage learners of Spanish and learners of Spanish as a foreign language. Differences between the two groups were not significant, however, the results show that heritage learners tend to distinguish the level of directness of the head and the frequency of downgraders in formal and informal scenarios. On the other hand, their production, as their L2 counterparts, is more in line with the tendency in English to employ indirect strategies. One of the reasons that heritage learners experience differences between recognition and production activities could be their limited formal instruction in Spanish language. This fact prevents us from seeing the differences between both participants' interlanguages and poses the question about the different pedagogical implications for both types of students.

University of Washington

Abstract

Las peticiones en la clase de español:
Un estudio comparativo entre los hablantes de herencia de español y hablantes de español como
segunda lengua

Rocío Chueco Montilla

Chair of the Supervisory Committee:
Professor Ana Fernández Dobao, Ph. D.
Spanish and Portuguese Studies

Este estudio analiza la influencia del inglés en las peticiones llevadas a cabo por los aprendices de español como lengua de herencia y los aprendices como segunda lengua o lengua extranjera. Las diferencias entre los dos grupos no son significativas, sin embargo, los resultados muestran que los hablantes de herencia tienden a distinguir el nivel de franqueza de las peticiones y la frecuencia de mitigadores en escenarios formales e informales. Por otra parte, en la actividad de producción, ambos grupos prefieren utilizar estrategias indirectas, siguiendo la línea de los hablantes nativos de inglés. Una de las razones por la cual los hablantes de herencia experimentan tales diferencias en actividades de reconocimiento y producción puede ser debida a la falta de instrucción formal en la lengua española. Estos datos nos ayudan a ver las diferencias en la interlengua de ambos participantes y plantean la pregunta sobre las diferentes implicaciones pedagógicas necesarias en cada uno de los grupos de estudiantes.

Listado de abreviaturas

ACTFL:	<i>American Council of Teaching of Foreign Languages</i>
ELE:	Español como lengua extranjera
D:	Petición directa
D+ 1M:	Petición directa más un mitigador
D+2M:	Petición directa más dos mitigadores
DCT:	<i>Discourse Completion Test</i> o Tarea para completar el discurso
I:	Petición indirecta
I+1M:	Petición indirecta más un mitigador
I+2M:	Petición indirecta más dos mitigadores
HH:	Hablante de herencia
L1:	Primera lengua
L2:	Segunda lengua
M:	Mitigador
MCER:	Marco Común Europeo de Referencia

Índice

1. Introducción	7
2. Revisión de la literatura	9
2.1. Lengua de herencia, hablantes de herencia y aprendices de segunda lengua.....	9
2.1.1. Lengua de herencia	9
2.1.2. Hablantes de herencia	10
2.1.3. Diferencias y similitudes entre los aprendices/hablantes de herencia y los aprendices de segunda lengua	12
2.2. Pragmática	18
2.2.1. La pragmática y los actos de habla.....	18
2.2.2. Las peticiones.....	19
2.2.3. El concepto de imagen social en la cortesía y formulación de peticiones.....	22
2.2.4. Las peticiones en los hablantes de herencia de español.....	24
3. Metodología	28
3.1. Participantes.....	28
3.2. Instrumentos	34
3.3. Procedimiento	39
3.4. Codificación y análisis de los datos.....	40
4. Resultados y discusión.....	42
4.1. Tarea 1: reconocimiento	44
4.2. Tarea 2: producción	48
4.3. Análisis cualitativo tarea 2	52
5. Conclusión.....	56
Referencias.....	69
Apéndices	65

1. Introducción

En este estudio se analiza la producción de peticiones escritas en los aprendices de español como lengua extranjera (ELE) y los aprendices de español como lengua de herencia. La idea se basa en un estudio realizado por Pinto y Raschio (2007) donde se comparaban tres tipos de participantes: hablantes de español como primera lengua (L1), hablantes de inglés L1 y hablantes de herencia (HH) del español. El presente trabajo amplía este estudio anterior al comparar a los aprendices de herencia con aprendices de español como lengua extranjera.

Los datos del estudio se recogerán en dos cursos diferentes de español: un curso de español como lengua extranjera y un curso de español para hablantes de herencia. Ambos cursos pertenecen al programa de lengua española de una universidad pública del noroeste estadounidense y son considerados de nivel equivalente. Con el fin de analizar tanto la producción como la comprensión de peticiones se llevarán a cabo dos tipos de actividades: la primera de ellas, una actividad del tipo *Discourse Completion Test*, prueba de completar el discurso en español, la otra consiste en una tarea de reconocimiento. En ambas tareas se incluirán distintos tipos de escenarios, en contextos formales e informales y con distinta distancia social. Todas las situaciones ficticias se adaptarán al contexto universitario en el que se desenvuelven los estudiantes cada día.

Para alcanzar los objetivos del estudio, las peticiones serán analizadas siguiendo el modelo de Pinto y Raschio (2007), quienes diferencian seis tipos de peticiones: directa, directa más un mitigador, directa más dos mitigadores, indirecta, indirecta más un mitigador e indirecta más dos mitigadores. Posteriormente se llevará a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. En el análisis cualitativo se prestará atención a las similitudes de ambos aprendices en cuanto al uso de préstamos y calcos y la existencia de errores gramaticales. La finalidad última de este estudio

es identificar qué diferencias lingüísticas y sociales existen entre los dos grupos de aprendices de español y las posibles implicaciones pedagógicas de estas diferencias.

2. Revisión de la literatura

2.1 Lengua de herencia, hablantes de herencia y aprendices de segunda lengua

2.1.1 Lengua de herencia

El concepto lengua de herencia aparece en Canadá en la década de los noventa bajo el nombre de “*home-background language*”. En Europa, el mismo concepto está bajo las etiquetas de lenguas del “inmigrante”, del “hogar”, “regionales”, o “minoritarias” (Kagan y Dillon, 2001). Antes de pasar a ver las diferentes definiciones de lengua de herencia y hablante de herencia acuñadas por los expertos, es necesario explicar la diferencia entre lengua mayoritaria y minoritaria. La distinción entre estas es sociopolítica, es decir, un idioma es acuñado bajo tales términos teniendo en cuenta una relación de poder. Montrul (2013) establece que las lenguas mayoritarias, típicamente, pero no siempre, tienen un estatus y reconocimiento oficial. Son usadas en los medios de comunicación y son la lengua de la educación y del gobierno. Las lenguas minoritarias, sin embargo, son aquellas que pertenecen a grupos étnicos minoritarios y pueden tener o no un estatus cooficial en el país donde se hablan. Por otra parte, cabe decir que una lengua no siempre tiene el mismo estatus, sino que depende del contexto local. En el caso del español, en España y Latinoamérica es una lengua mayoritaria, mientras que las otras lenguas cooficiales en la zona de la península hispanohablante y las aborígenes o indígenas son minoritarias. De este modo, en los Estados Unidos se consideran lenguas de herencia las lenguas minoritarias y el español se acoge igualmente bajo este término a pesar de ser el idioma más estudiado en las escuelas.

No obstante, estas etiquetas no se adaptan a lo que realmente la lengua de herencia representa en EE.UU. En el caso del español, como se ha dicho anteriormente, a pesar de ser una

lengua usada por una minoría, está representada por una población de más de 56 millones de habitantes—de acuerdo con los datos del censo de 2015— de los cuales el 75% consideran que hablan español bien o muy bien y el 44% consideran que hablan inglés y español bien o muy bien. Esta población de hablantes es mucho mayor que en países donde la lengua oficial es el español, como es el caso de Colombia o España. Del mismo modo, la etiqueta herencia señala hacia atrás en vez de hacia delante, “*pints backward instead of forward*” (Hornberger, 2005, p. 492), llegándola a minorizar. Entre las diferentes versiones de la definición de lengua de herencia y hablantes de herencia, encontramos un nexo en común en todas ellas en torno a los conceptos de hogar, niñez, cultura y familia.

2.1.2 Hablantes de herencia

Según la definición de Valdés (2001), la más conocida en el campo de estudio de los hablantes de herencia, el aprendiz de lengua de herencia es aquel que ha sido criado en un hogar donde se habla un idioma distinto al inglés y en cierto nivel habla o entiende la lengua de herencia, convirtiéndolo de este modo en un hablante bilingüe. De acuerdo con Montrul (2013), en esta definición hay que tener en cuenta los términos competencia lingüística (Chomsky, 1965) —el conocimiento de las estructuras de la lengua: fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática—y competencia comunicativa (Hymes, 1971)— la capacidad de usar la lengua en diferentes contextos, de forma gramaticalmente correcta o no.

Conforme a esta definición, algunos hablantes de herencia pueden tener total conocimiento del idioma, así como fluidez en los registros hablados y escritos, sin embargo, habrá otros que simplemente lo entiendan y se encuentren inhabilitados a la hora de producirlo. No obstante, Valdés en su definición tiene la limitación de encasillar a los hablantes de herencia como aquellos que se encuentran en un país angloparlante, en este caso Estados Unidos, sin tener en consideración

otros países, u otras situaciones donde varios idiomas estén en contacto, ni tampoco el caso de las lenguas aborígenes donde la lengua mayoritaria no es el inglés.

Fishman (2001), por otra parte, ofrece una definición mucho más amplia del aprendiz de lengua de herencia. Según este autor, no es necesario tener conocimiento de la lengua para ser considerado aprendiz de herencia, sino que basta con tener un contacto cultural. Polinsky y Kagan (2007) ofrecen dos definiciones teniendo en cuenta el aspecto cultural; una amplia y otra más restringida. La primera de ellas se aplica a aquellos aprendices que han crecido con una fuerte conexión cultural a un idioma en particular, normalmente a través de la interacción familiar, y, sin embargo, no son capaces de hablarlo o comprenderlo. Por otra parte, la definición más restrictiva se aplica a aquellos que han sido expuestos durante la infancia a un idioma en particular, pero no han sido capaces de aprenderlo completamente ya que otro idioma dominante les ha sido impuesto. En este caso, los aprendices son competentes en la lengua, sobre todo en las destrezas orales (habla y escucha), pero con un conocimiento limitado de vocabulario y mayoritariamente un registro informal.

Por otra parte, Gass y Selinker (2008) discuten como factores clave la importancia de la exposición y el uso de la lengua durante la niñez para la adquisición de la lengua de herencia. Lee y Suárez (2009) apoyan la etiqueta herencia no sólo para expresar la relación del idioma en términos de lengua primaria, del hogar, materna o primera lengua sino también en un uso que represente un espectro más amplio que identifique las relaciones que las minorías lingüísticas tienen con una lengua independientemente de su nivel de competencia. Teniendo en cuenta estas definiciones, podemos preguntarnos por qué los conceptos anteriormente mencionados de hogar, niñez, cultura y familia son clave para definir lengua de herencia y hablantes de herencia.

El término *niñez* nos ayuda a diferenciar a los hablantes de herencia de los hablantes o aprendices de segunda lengua (L2). Los hablantes de herencia hispana y los aprendices de español como L2 parecen tener muchas características en común, especialmente en lo que respecta a su conocimiento y habilidades lingüísticas. A continuación, veremos las diferencias y similitudes entre estos dos tipos de aprendices.

2.1.3 Diferencias y similitudes entre los aprendices/hablantes de herencia y los aprendices de segunda lengua

De acuerdo con la definición de Valdés (2001), los hablantes de herencia se encuentran en un continuo bilingüe que va desde aquellos que dominan la lengua del hogar como un hablante nativo a aquellos que meramente entienden y son incapaces de producir. Es de este modo, que el HH y el estudiante L2 se sitúan en una relación intercambiable dependiendo de sus capacidades lingüísticas en la lengua de herencia o en la segunda lengua. En el caso del presente estudio, ambos se consideran con el mismo nivel de español a pesar de encontrarse en dos clases distintas, una de ellas de español como lengua extranjera (ELE) y la otra para HH.

Los dos tipos de bilingües manifiestan errores típicos de desarrollo, errores de transferencia de la lengua dominante y deficiencias en ciertas áreas lingüísticas. También ciertos errores gramaticales que cometen son muy similares. Ciertos estudios como Montrul (2012) o Montrul, Foote y Perpiñan (2008) compararon las habilidades lingüísticas de aprendices de español L2 y de hablantes de herencia. Entre los resultados obtenidos vieron que ambos participantes presentaban el mismo tipo de errores en tareas donde debían producir el pasado (uso del pretérito e imperfecto) y por otra parte el uso del subjuntivo.

En cuanto a la pronunciación, los hablantes de herencia se encuentran en ventaja con respecto a los L2 debido a que la adquisición temprana de la lengua favorece el aprendizaje de la fonología. Otros estudios como Knightly et al. (2003) midieron el rendimiento lingüístico en la morfosintaxis con pruebas de juicios gramaticales con errores de género, número, pronombres, tiempos verbales y negación. Sin embargo, los resultados no revelaron diferencias significativas y por tanto no demostraron ninguna ventaja para los hablantes de herencia hispana. Por otra parte, los estudios de Montrul (2006) y de Montrul y Rodríguez Louro (2006) investigaron la expresión de pronombres sujeto, en este caso los pronombres tácitos o nulos o la existencia de sujetos posverbales. Los resultados demostraron que los HH tienen ventajas en ciertos aspectos sintácticos y pragmáticos, como en el uso de la concordancia verbal en las reglas pragmáticas del discurso respecto al uso de pronombres nulos o expresos, así como en la flexibilidad del orden de las frases (sujeto y verbo) en la oración.

Algunos de los factores clave que los diferencian tienen relación con el orden de adquisición y el contexto de aprendizaje. La adquisición de la lengua de herencia en los HH tiene lugar durante la infancia en el hogar. Su lengua materna es la lengua de herencia y es su lengua primaria normalmente hasta los cuatro o cinco años que es cuando empiezan a aprender inglés en el colegio. Sin embargo, los hablantes L2 reciben instrucción en un aprendizaje formal, en la escuela o universidad. Este hecho influye en la cantidad de input que reciben. Debido a la adquisición temprana los HH poseen ciertas ventajas en la lengua que los aprendices L2 no llegarán a adquirir debido a su adquisición tardía después de los trece años.

Los HH son los hijos de los inmigrantes adultos y se les consideran inmigrantes de segunda generación. A aquellos niños que han llegado antes de los trece años se les considera generación 1.5. Algunos de estos infantes se mudan con sus padres (niños inmigrantes) y son competentes en

la lengua de herencia—dependiendo de la edad con la que llegan a Estados Unidos. Sin embargo, otros llegan antes de los cinco años o nacen en el nuevo país y por ello son expuestos a la lengua de herencia y la lengua mayoritaria, en este caso el inglés, desde una edad temprana. A los hijos de los inmigrantes de segunda generación nacidos en EE.UU. se les define con la etiqueta “tercera generación”. A estos últimos se les consideran hablantes de herencia si aún poseen conocimientos en la lengua heredada. Según los estudios, lo más común es que esta generación sea monolingüe en la lengua mayoritaria. A partir de la cuarta generación, la lengua de herencia no sobrevive y es rara vez usada en la familia.

El nivel de conocimiento de la lengua de herencia suele estar relacionado con la generación. Los estudios demuestran que la lengua de herencia no sobrevive más allá de la tercera generación, como anteriormente se ha mencionado. De acuerdo con Montrul (2012), los aprendices de herencia son bilingües caracterizados por la compleja interacción de una serie de factores. Uno de ellos, es la edad de adquisición de la lengua, el cual les diferencia de los hablantes L2. Existen HH que nacen en una familia o en un entorno bilingüe y están expuestos a las dos lenguas desde el momento de nacimiento, otros, sin embargo, aprenden primero una lengua y consecuentemente la otra durante la infancia o edad adulta. Si adquieren dos lenguas antes de la pubertad, hablamos de bilingüismo temprano. Este puede ser simultáneo, ambas lenguas al mismo tiempo; o secuencial, primero una L1 y después una L2.

Sin embargo, si una persona aprende una lengua después de la pubertad, normalmente considerada hasta los trece años, justo antes de la adolescencia, estaríamos hablando de bilingüismo tardío. En el caso de nuestros participantes, los hablantes de herencia serían considerados bilingües tempranos y los hablantes L2 bilingües tardíos. Cuando el input y el uso de la lengua de herencia son óptimos en un ambiente sociolingüístico favorable, es más probable

que la competencia de los HH se encuentre cercana a la de un hablante nativo. Sin embargo, cuando el input es más restringido e insuficiente para los jóvenes HH, el desarrollo de la lengua de herencia es atrasado (*delayed*) o interrumpido, mostrando características de las primeras etapas de desarrollo de la primera lengua.

A pesar de que los hablantes de herencia comienzan como hablantes nativos de uno o varios idiomas, el contexto bilingüe en el que crecen hace que experimenten una adquisición incompleta en la lengua de herencia y eventualmente un cambio repentino hacia el idioma mayoritario en la sociedad (*language shift*). De acuerdo con la NHLRC *Heritage Language Learner Survey*, la mayoría de los hablantes de herencia hablan exclusivamente la lengua minoritaria hasta la edad de 5 años, a pesar de que haya diferentes contextos donde la lengua mayoritaria es usada; por ejemplo, la TV, el parque, etc. Sin embargo, es a la edad de cinco años, cuando empiezan el colegio, que el uso de la lengua de herencia disminuye. A esta edad es posible que estos hablantes no hayan adquirido todavía algunos rasgos de la lengua heredada y, por otra parte, al escolarizarse en la lengua mayoritaria, no accedan a la alfabetización en la lengua de herencia. Incluso si asisten a una escuela comunitaria o estudian con un tutor, los hablantes de herencia no se benefician de una completa exposición a la lengua, ya que no están completamente inmersos en ella. Además de esto, algunos utilizan el inglés como vehículo de comunicación en la familia, sobre todo en el caso de familias bilingües.

Es por ello que se produce una reducción del input y por tanto la pérdida o retraso en la adquisición de la lengua heredada. Estos factores, por una parte, impiden el acceso a estadios más avanzados del proceso de adquisición, por otra, hacen que al final del periodo de aprendizaje de una lengua, la adolescencia, la lengua de herencia se convierta en secundaria. Ambos factores contribuyen a que muchos patrones de la interlengua de los L2 sean compartidos con los HH

debido a la influencia de una primera lengua mayoritaria y dominante, (Montrul, 2012). Por otra parte, debido a la edad de adquisición (temprana en los hablantes de herencia y tardía en los hablantes de una segunda lengua), su experiencia aprendiendo la lengua más débil es muy diferente. En el caso de los aprendices L2, la lengua débil es la secundaria, la que han aprendido en segundo lugar; para los aprendices de lengua de herencia, la lengua débil es la primaria.

Además, si comparamos los aprendices L2 con los HH, en condiciones excepcionales donde estos últimos han recibido una cantidad de input suficiente para llegar a ser bilingües equilibrados, los HH poseen mayor conocimiento lingüístico acumulado a lo largo de los años que tomaría una gran cantidad de tiempo y esfuerzo a los L2 para llegar a estar al mismo nivel. Como anteriormente se ha descrito, la mayor diferencia entre estos bilingües es la naturaleza del contacto con la lengua de herencia/L2, en este caso el español. Los hablantes de herencia han escuchado y hablando la lengua de herencia, en cierto modo, en un ambiente natural e informal como el hogar y la comunidad desde que nacieron. Sin embargo, los hablantes L2 sólo han experimentado la lengua en un contexto académico y formal como es el de la clase de español, normalmente a una edad más tardía. Algunos de ellos, como es el caso de los participantes de este estudio, comienzan a estudiarla cuando tienen catorce años y están en el instituto; otros cuando llegan a la universidad.

Hornberger y Wang (2008), afirman que los hablantes de herencia dependen totalmente de la identidad cultural y la auto-definición. Primero, definen identidad como una serie de imágenes “jerárquicas, multidimensionales, imágenes en constante cambio, descripciones, proyecciones y evaluaciones de uno mismo y de nosotros en los ojos de otros”. La identidad, de este modo, está determinada por la sensación de pertenecer y co-afiliarse a un grupo. De este modo, estos autores, siguiendo las observaciones de Erickson y Shultz (1982), distinguen entre afiliación primaria y secundaria. Los individuos que pertenecen a la primera de estas tienen un conocimiento profundo

de las normas culturales y una manera adecuada de interacción dentro de la comunidad, mientras que los miembros del segundo grupo tienen un conocimiento parcial y pueden no sentirse o no estar conectados con el grupo. Si extendemos estas nociones a los aprendices de una lengua de herencia, los primarios son aquellos que tienen conexiones no sólo con la cultura, pero también con la lengua, y los secundarios son aquellos que solo tienen una conexión con la cultura.

Por otra parte, podríamos llegar a pensar que los hablantes de L2 tienen conocimiento cultural de la lengua a través de las clases que asisten en la universidad, colegio comunitario o instituto. Sin embargo, los conocimientos culturales más cercanos que se presentan en este tipo de estudiantes (que no han estudiado en el extranjero, en este caso en un país de habla hispana) están limitados a hechos históricos, figuras literarias y datos curiosos de la vida diaria de las comunidades hispanohablantes alrededor del mundo, (Potowski, 2013). De todos modos, los hablantes de herencia, a pesar de haber crecido en los Estados Unidos o en otro país donde no se hable ni se comparta la cultura de la lengua minoritaria, en ciertas situaciones unido a un escaso dominio de la lengua de herencia, experimentan normalmente el contacto cultural con la familia y con la comunidad.

En resumen, la diferencia entre los hablantes de herencia y los aprendices de una segunda lengua depende de una serie de variables culturales, de identidad y lingüísticas que se fundamentan en el ambiente donde han adquirido la lengua. Los aprendices de español L2 normalmente han tenido contacto con la lengua en un contexto formal e instructivo como es la clase de español, durante un número de horas limitadas a la semana y sin apenas contacto con la cultura. Sin embargo, los hablantes de herencia, a pesar de no dominar la lengua, han sido expuestos en mayor o menor medida a un input que les facilita una serie de conocimientos lingüísticos que los acerca

más al nivel de habilidad de un nativo, al que un hablante L2 le es difícil de llegar, independientemente del nivel de competencia que obtenga.

2.2 Pragmática

2.2.1 La pragmática y los actos de habla

La literatura existente sobre pragmática es muy extensa, entre las definiciones más destacables encontramos: “la pragmática es la disciplina lingüística que estudia como los seres humanos interpretamos enunciados en contexto” (Reyes, 1994, p.114), o “se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario” (Escandell Vidal , 2002, p.13-14)

Stiwell Peccei (1999) dirige el enfoque de esta disciplina en “aquellos aspectos del significado que no se pueden predecir por medio del conocimiento lingüístico exclusivamente y, a su vez, tiene en cuenta el conocimiento del mundo físico y social” (p.2). Esta última definición enfatiza que un hablante de segunda lengua puede llegar a tener un error o un malentendido en la comunicación, no porque haya cometido un fallo gramatical, sino porque ha podido llevar a cabo una transferencia cultural en la formulación de sus enunciados donde el hablante nativo llega a considerarlos socialmente inapropiados (Riley, 1989; Kreuz y Roberts, 1993).

La unidad de expresión mayormente asociada a la pragmática es el acto de habla. La noción de este término fue desarrollada inicialmente por John Austin y John Searle en *How to Do Things with Words* (Austin, 1962), *Speech Acts* (Searle, 1969) y *Expression and Meaning* (Searle, 1979).

Los actos de habla pueden entenderse como los intentos de los usuarios del lenguaje para llevar a cabo acciones específicas, como por ejemplo formular preguntas, promesas, agradecimientos, aserciones o peticiones; estas últimas serán el objeto de estudio del presente trabajo. Al producir un acto de habla se activan simultáneamente tres dimensiones: un acto locutivo (el acto físico de emitir el enunciado, como por ejemplo pronunciar), un acto ilocutivo o intención (la realización de una función comunicativa, como pedir) y un acto perlocutivo o efecto (la reacción que produce en el interlocutor u oyente). El estudio de los actos de habla desde una perspectiva intercultural compara y contrasta el comportamiento lingüístico de dos o más comunidades hablantes (nativas). En el caso de los estudios de interlengua, como el presente estudio, se suelen comparar los hablantes de una segunda lengua (L2) con uno o más grupos de hablantes nativos: algunos ejemplos son Blum-Kulka y Elite Olshtain (1984), Pinto y Raschio (2007), Ballesteros Martín (2001).

2.2.2 Las peticiones

Centrándonos ya en nuestro objeto de estudio, las peticiones, Tucker (1988, p. 155) las definen como “requests serve to change a current state of affairs to the advantage of the speaker, whether by having another act to this effect or by seeking permission to act oneself”. Es decir, una petición es un acto de habla para que el oyente realice una acción determinada. Por otra parte, de acuerdo con Pinto (2005), las peticiones suponen que el hablante imponga al oyente que cierta acción se lleve a cabo para el beneficio del hablante. Tras el pre-suceso que supone una petición, se espera que el oyente realice un acto en favor del hablante (Díaz Pérez, 2001). De acuerdo con la clasificación de Searle (1975) de los actos de habla, las peticiones forman parte de los actos de habla directivos los cuales los define como:

Attempts (of varying degrees, and hence, more precisely, they are determinates of the determinable which includes attempting) by the speaker to get the hearer to do something. They may be very modest “attempts” as when I invite you to do it or suggest that you do it, or they may be very fierce attempts as when I insist that you do it (p.11)

Bach y Harnish (1979) toman de Searle el término “directivo” para decir que los directivos expresan no sólo la actitud del hablante hacia una acción prospectiva por parte del oyente, sino también la intención o deseo del hablante de que el oyente tome su enunciado o la actitud expresada en él como un motivo, o como el motivo, para llevar a cabo la acción. Las peticiones se consideran un caso paradigmático de acto de habla que supone una intrusión en el territorio del oyente y limita su libertad de acción.

Desde un punto de vista estructural, las peticiones consisten en un enunciado o una serie de enunciados que son adyacentes y sirven de apoyo al núcleo central. Por lo tanto, la cabeza de este tipo de acto de habla es la unidad que en sí lo constituye y el resto de elementos son adicionales. Veamos el siguiente ejemplo: “¿Podrías bajar la música un poco? Estoy intentando estudiar. Muchas gracias”. En este caso, la cabeza de la petición que constituye la petición en sí sería: ¿podrías bajar la música un poco? Por otra parte, la petición sufre una serie de cambios internos que la mitigan, en este caso sería el uso del condicional “podrías”. Finalmente, está alterada por una serie de modificaciones externas que mitigan la fuerza ilocutiva de la petición, en este caso da una razón, “está intentando estudiar”, y utiliza un mitigador, “muchas gracias”.

Las peticiones pueden ser de diversos tipos: directas, indirectas convencionales e indirectas no convencionales (Ballesteros Martín, 2001). Las peticiones directas son aquellas en las que la fuerza ilocutiva del acto es más transparente, en otras palabras, son aquellas en las que el esfuerzo requerido para procesarlas como mensajes relevantes en el contexto exhortativo establecido es

pequeño. Normalmente son imperativos y performativos explícitos, como por ejemplo “limpia la casa” o “abre la puerta”. Sin embargo, de acuerdo con Kovacci (1992), las peticiones directas no sólo son los imperativos. En español, pueden adquirir la misma fuerza exhortativa otras oraciones de predicado no verbal y paralelas. Por otra parte, las peticiones indirectas convencionales se materializan a través de los siguientes recursos: mencionando alguna de las condiciones preparatorias del acto solicitado, como, por ejemplo, por un lado, cuestionar la habilidad del oyente “¿puedes?” y con fórmulas de sugerencia por otro, como, por ejemplo, “me pregunto si has limpiado la casa” o la capacidad de llevar a cabo la petición “¿te molestaría apagar tu cigarrillo?”. De este modo, la fuerza ilocutiva no solo implica hacer algo que se pide literalmente, sino que la ilocutiva implica que se lleve a cabo algo más (Pinto y Raschio, 2007).

Por último, las peticiones indirectas no convencionales o *hints*, en español insinuaciones, son aquellos enunciados en los que los efectos contextuales no son lo suficientemente grandes como para hacerlos relevantes de manera inmediata y se requiere un esfuerzo superior para procesarlos como actos exhortativos relevantes. Este tipo de estrategias son aquellas que realizan la petición ya sea a través de una referencia parcial al objeto o elemento necesario para implementar el acto de habla o a través de señales de la dependencia del contexto (Blum-Kulka, 1989). Un ejemplo de petición indirecta no convencional sería: “lo siento pero no puedo limpiar el apartamento este fin de semana. Tengo mucho trabajo que hacer. Puedo limpiarlo el lunes, si quieres”.

Para reducir la imposición al oyente, el hablante puede optar por usar estrategias indirectas. A medida que se asciende en el número de categoría, de indirecta no convencional a indirecta, aumenta el riesgo potencial de amenaza para la imagen negativa del oyente. Sin embargo, por otra parte, si no se lleva a cabo la petición o si se recurre a indirectas no convencionales o alusiones, es

más probable que el oyente no lleve a cabo la acción que el hablante desea o que las intenciones de éste sean malinterpretadas por aquel.

2.2.3 El concepto de imagen social en la cortesía y formulación de peticiones

La noción de imagen social o imagen pública es una parte fundamental de la cortesía verbal. Goffman (1967) desarrolla esta idea a partir del término inglés *face*, o cara. Por otra parte, Brown y Levinson (1987) piensan que la imagen social está asociada a la cortesía. Además, según estos teóricos, es necesario que se le preste siempre atención al concepto de imagen social ya que puede ser mantenida, reforzada o perdida en cada interacción que se produzca entre el hablante y el oyente. En el caso de las peticiones, según Trosborg (1995), estas son un acto de habla que amenazan la imagen negativa del oyente. Según Brown y Levinson (1987), la imagen social se divide en dos tipos: imagen positiva e imagen negativa. Las palabras positivo y negativo, aunque tienden a asociarse con bueno y malo, se utilizan en la pragmática y sociología con un significado diferente.

La imagen positiva se refiere al deseo de ser apreciado y comprendido por los demás y a la expectativa de que otras personas compartan los mismos intereses, opiniones y valores y que estos sean apreciados y respetados. De este modo, la cortesía positiva está relacionada con establecer y mantener una imagen positiva de sus interlocutores. Se basa, de forma simbólica, en el acercamiento. Indica que el emisor reconoce los deseos de una persona, tratándola de forma amigable, como miembro apreciado del grupo o de la comunidad y cuyos intereses y rasgos personales son respetados y valorados (Pinto y de Pablos-Ortega, 2014).

La imagen negativa, por otra parte, se basa en la idea de la evasión. Representa el deseo de cada persona de que sus acciones no sean impedidas o dificultadas por otros sujetos. En términos

de interacción, el emisor o hablante trata de no imponerse en su interlocutor, u oyente, y si tiene que hacerlo, intenta buscar maneras de reducir el impacto o el efecto de la imposición. Para ello, hace uso de estrategias, como el estilo indirecto de las peticiones o el uso de mitigadores (downgraders) para cuidar la imagen negativa del receptor (Pinto y de Pablos-Ortega, 2014). Dado este elemento de imposición, una petición con éxito requiere cierto grado de tacto lingüístico que normalmente varía entre lenguas. Es por eso que la transferencia de estrategias de una lengua a otra puede resultar inapropiada o no convencional. Brown y Levinson (1987) consideran que las peticiones amenazan directamente la imagen del interlocutor socialmente y afectan a su imagen negativa, puesto que son impositivas, se imponen a la libertad de acción del oyente, por ello es preciso reparar o compensar la amenaza que estos provocan. Según estos autores, el modo de enunciar las peticiones y la selección de las estrategias empleadas en las mismas dependerá de tres factores: la distancia social, la relación de poder social y el nivel de imposición de la petición.

Del mismo modo, Ballesteros Martín (2001) menciona otra serie de variables que influyen a la hora de formular peticiones, entre ellas encontramos: estatus, sexo del emisor y receptor, autoridad, ocupación, identidad étnica, grado de amistad, grado de intimidad y contexto situacional. Además, estas variables asignadas no son fijas. El poder y la distancia social, así como el nivel de imposición son reversibles. Así, por ejemplo, el poder que un director de banco tiene sobre sus asalariados se invierte proporcionalmente si el último le apunta con un arma o la distancia social que existe entre dos españoles que no tienen ningún tipo de relación entre sí no es igual en España que en el extranjero si se encuentra de forma casual en un lugar recóndito y son los dos únicos españoles en el lugar. Por último, en cuanto al nivel de imposición, no es lo mismo pedir \$1 sin motivo aparente en la calle que pedir \$1 para poder hacer una llamada telefónica cuando te han robado la cartera.

Diversos estudios de pragmática intercultural han estudiado las peticiones en inglés y español y muestran que los hablantes nativos de ambas lenguas difieren en términos de franqueza (directness) del núcleo de la petición y la cantidad de mitigadores por los que están acompañados. En español, la tendencia es usar más estrategias directas en la cabeza de la petición y menos estrategias mitigadoras que las que usan los hablantes de inglés británico o americano. De acuerdo con Blum- Kulka (1989), los hablantes de inglés prefieren usar un número mayor de estrategias indirectas que contienen un número más variado de mitigadores. Dado que las peticiones están relacionadas con la imagen negativa del oyente y esta a su vez está relacionada con la cortesía, otros investigadores como por ejemplo Pinto y Raschio (2007) o Ballesteros Martín (2001), sugieren que las culturas angloparlantes están generalmente orientadas a una cortesía negativa, mientras que las culturas hispanohablantes están más orientadas a la cortesía positiva. En líneas muy generales, las sociedades con cultura de cortesía positiva priman las estrategias enfocadas hacia las muestras de afecto e integración entre los interlocutores. Sin embargo, las culturas de cortesía negativa buscan el mantenimiento del espacio personal del individuo y el derecho de actuar libremente, para ello estas últimas utilizan expresiones como “si a usted no le importa...”, o “si no es demasiada molestia”.

2.2.4 Las peticiones en los hablantes de herencia de español.

De acuerdo con las investigaciones, es habitual que los hablantes de herencia muestren un rango limitado de registros en español. Como anteriormente comentamos, los hablantes de herencia utilizan un registro informal en casa (Rodríguez Pino, 1997). Según las investigaciones, ciertos patrones del lenguaje de los hablantes de herencia muestran que existen transferencias del inglés: el uso de préstamos, el cambio de código, el uso de un léxico reducido y la simplificación de estructuras sintácticas debido a la interferencia del inglés (Silva-Corvalán, 1988). Una de las

consecuencias de esta transferencia es que muchos actos de habla de los hablantes de herencia son propios y distintos de los que produciría un hablante monolingüe nativo.

Las peticiones en español son uno de los actos de habla más estudiados, sin embargo, hasta Pinto y Raschio (2007) no ha habido estudios que analicen este fenómeno en los hablantes de herencia. En su investigación, estos autores compararon tres grupos de participantes: hablantes nativos del inglés, hablantes nativos de español de México y 21 estudiantes de español como lengua de herencia. La primera de sus preguntas de investigación examinaba el grado de franqueza de las peticiones, combinado con la frecuencia de mitigadores. Sus otras preguntas analizaban separadamente ambos elementos. Para llevar a cabo su estudio administraron un cuestionario escrito con tres escenarios distintos del tipo *Discourse Completion Test* (DCT), tarea para completar el discurso en español. Dicha técnica consiste en completar conversaciones en las que uno de los turnos ha sido omitido con aquellas palabras que el encuestado supuestamente utilizaría en un intercambio natural. Estos tenían tanto su versión en inglés como en español. Para analizar sus datos establecieron seis categorías presentes en la siguiente imagen:

Table 1

Taxonomy for research question #1

Level of Directness + Frequency of Downgraders

Direct strategy (no downgraders)

Direct strategy + one downgrader

Direct strategy + two downgraders

Indirect (no downgraders)

Indirect + one downgrader

Indirect + two downgraders

Tras su análisis, llegaron a la conclusión, como anteriormente he mencionado, de que los hablantes nativos de español empleaban estrategias más directas que los hablantes del inglés. Esto se debe a la cortesía negativa por parte de los angloparlantes y a la positiva por parte de los

hispanohablantes, como anteriormente se ha comentado. Sin embargo, los hablantes de herencia se diferenciaban significativamente de sus compañeros de L1 en inglés y español en el grado de franqueza y la frecuencia de mitigadores utilizados. Estos experimentaban el dominio del inglés en la formulación de peticiones y que estas tendían a ser más indirectas que las de los hablantes de español.

La presente investigación amplía el estudio de los autores anteriormente mencionados en dos aspectos: los participantes y los instrumentos utilizados. En el presente estudio se analizan dos grupos de estudiantes de tercer año de español, uno de ellos de español como lengua extranjera (ELE) y un grupo de estudiantes de español como lengua de herencia. Por otra parte, como anteriormente he descrito, las tareas utilizadas por Pinto y Raschio (2007) fueron tres escenarios del tipo DCT. En este caso, se ofrecerán once con diferentes situaciones formales e informales y distinta distancia social entre el/la participante y el/la receptor(a) de las peticiones. Además, se llevará a cabo una actividad de reconocimiento con nueve escenarios más. En cada uno de ellos se les ofrecerán seis respuestas creadas según las seis categorías identificadas en el estudio de Pinto y Raschio (2007) y se les pedirá que las ordenen de mayor a menor uso.

El objeto de este estudio es ver si existen diferencias entre los aprendices de L2 y los de lengua de herencia en la producción y reconocimiento de peticiones, tanto en el grado de franqueza como en la frecuencia de mitigadores utilizados. Por otra parte, se analizará que interferencias del inglés aparecen en forma de préstamos y transferencias en la producción de peticiones de ambos grupos de aprendices. Más concretamente, se buscará respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existen diferencias en el reconocimiento de peticiones, en situaciones formales e informales, entre los HH y los L2 (tarea 1)?

2. ¿Existen diferencias en la producción de peticiones, en situaciones formales e informales, entre los HH y los L2 (tarea 2)?
3. ¿Existen diferencias a la hora de identificar y producir peticiones en situaciones formales e informales? (tarea 1 vs. tarea 2)?
4. ¿Existe algún contraste en el grado de franqueza (*directness*) utilizado por los aprendices L2 y los HH?

3. Metodología

3.1 Participantes

El estudio se puso en práctica en tres clases de español como lengua extranjera (ELE) y una clase de español como lengua de herencia en una universidad pública estadounidense. Las tres primeras formaban parte de uno de los tres cursos del tercer año del departamento. La clase de herencia, sin embargo, era la primera de la serie de tres cursos para hablantes de español como lengua de herencia. De acuerdo con las características de estos cursos, ambos se consideran de nivel avanzado y parte del *major* o especialidad de la carrera en estudios de español. Por otra parte, ambos cursos dan acceso a las clases de literatura en español que el departamento ofrece. Además, ambos se consideran de un nivel B1 o nivel umbral, en el marco común europeo de referencia (MCER) y de nivel *Intermediate Mid*, *Intermediate High*, intermedio medio o intermedio alto, según los estándares de la *American Council of Teaching of Foreign Languages* (ACTFL). Es por esto que se consideran del mismo nivel, la diferencia de los cursos ELE con los cursos de herencia es que el requisito para entrar es ser hablante de español como lengua de herencia y poseer habilidades no sólo productivas sino receptivas en el español. Se recogió en total las actividades de 47 estudiantes.

Para el estudio presente, sólo se llegaron a analizar los datos de 19 participantes. El resto de participantes se descartaron por dos razones, la primera de ellas fue la falta de tiempo para completar las tareas en el lapso estipulado. Mientras que los dos primeros grupos tuvieron treinta y cinco minutos para completar todo, el tercer y cuarto grupo tuvieron los cincuenta minutos completos de una clase. La segunda razón se debió al perfil de una de los participantes. Tras analizar la primera encuesta que se le administró para reconocer el perfil lingüístico de los participantes, una de ellas perteneciente al grupo de clase ELE especificó que había aprendido

español desde pequeña con su madre. Es por esta razón que esta estudiante guardaba características de un hablante de herencia y por ello no podría considerarse parte del grupo ELE. La razón por la que esta última participante estuviese en la clase ELE podía ser debida a varios factores, como, por ejemplo: 1) compatibilidad horaria, dado que el nivel 301 y 314 cumplen los mismos requisitos, o 2) la falta de nivel para optar a los cursos de español como lengua de herencia. La estudiante especificó que su madre le hablaba en español cuando era niña, sin embargo, no aporta más detalles de su aprendizaje de español como lengua heredada. De este modo, sólo los cuestionarios de diecinueve estudiantes se analizaron. Esta muestra estuvo formada por 10 estudiantes de español como lengua de herencia, 8 estudiantes L2 de una clase de ELE y un estudiante de L2 del grupo que tuvo treinta y cinco minutos para completar la actividad y pudo conseguirlo.

En primer lugar, se describirá el grupo de hablantes de herencia. Como se puede observar en la Tabla 1, de los diez participantes que formaron parte del estudio, ocho de ellos eran mujeres y dos hombres. Ocho han nacido en Estados Unidos y dos de ellos en México. Uno de ellos llegó a EE.UU. cuando tenía nueve años, el otro cuando tenía tres. Teniendo en cuenta esto, podemos decir que ambos son bilingües tempranos secuenciales. En este caso al que llegó con tres años se le puede considerar más dentro del perfil de bilingüe temprano que al que llegó con nueve. Todos ellos son estudiantes a nivel subgraduado.

La media de edad de los participantes es de 19,4 años. Uno de los veinte estudiantes no aportó ninguna información sobre su edad. Con respecto a los padres, todos son hablantes nativos del español nacidos en México. Lo mismo sucede con las madres, a excepción de una, cuya hija no especifica ni el país de nacimiento ni su lengua materna. En cuanto al orden de nacimiento entre hermanos, seis de los participantes ocupan el primer puesto de nacimiento, tres de ellos el segundo

Estudiante (314)	Género	Edad	Graduado Subgraduado	Nacido en país hispanohablante	Tiempo en EE.UU.	Padre nacido en país hispanohablante	Idioma del padre	Madre nacida en país hispanohablante	Idioma de la madre	N° entre hermanos	1ª lengua aprendida	Habla inglés con	Habla español con	Instrucción Español	Visitas país hispanohablante	Razones estudia español
1	Mujer	23	Subgraduado	Sí (México)	Desde los 3 años	Sí (México)	Español	No		1	Español/inglés	Padres Universidad Barrio amigos		4 años	Cada 4 años	Mejorar, aprender vocabulario y hablar mejor
2	Mujer	18	Subgraduado	No	Siempre	Sí (México)	Español	Sí (México)	Español	1	Español Inglés	Universidad Barrio Amigos	Padres Familia Casa Universidad Barrio Amigos	2 años Highschool	Cada año (2 semanas)	Trabajo ayudando a inmigrantes
3	Mujer	19	Subgraduado	No		Sí (México)	Español	Sí (México)	Español	2	Español	Hermanos Universidad Amigos	Padres Hermanos Barrio	15	No	Mejorarlo y usarlo cuando sea doctora
4	Hombre	20	Subgraduado	Sí (México)	Desde los 9 años	Sí	Español	Sí	Español	1	Español Inglés	Universidad	Padres Amigos	2 años		Por un minor
5	Hombre	19	Subgraduado	No	Siempre	Sí (México)	Español	Sí (México)	Español	1	Español Inglés	Hermanos Universidad Barrio Amigos	Padres Hermanos Universidad	Universidad (SPAN 216) High school (SPAN I, II) 2 años	México (2 semanas) cada 5 años	Para mejorarlo
6	Mujer	18	Subgraduado	No	Siempre	Sí (México)	Español	Sí (México)	Español	1	Español Inglés	Hermanos Universidad Barrio Amigos	Padres Hermanos Universidad Barrio Amigos	2 años	Sí México (no ha visitado a la familia)	Parte de su mayor
7	Mujer	18	Subgraduado	No	Siempre	Sí (México)	Español	Sí (México)	Español	1	Español Inglés Alemán (2 años)	Universidad Barrio Amigos	Padres Hermanos Universidad Barrio	Universidad (SPAN 216)	Sí México (una vez cada vez que va, no frecuentemente)	Conectar con su cultura. Mejora de la escritura
8	Mujer	19	Subgraduado	No	Siempre	Sí (México)	Español	Sí (México)	Español	4	Español Inglés Japonés (nivel 2)	Hermanos Universidad Barrio Amigos	Padres Hermanos Universidad Barrio Amigos	3 años (IB Spanish)	No	Requisito universidad y mejorar la gramática
9	Mujer		Subgraduado	No	Siempre	Sí (México)	Español	Sí (México)	Español	2	Español Inglés			7 años	Sí, una semana en México	Hablar con su familia sin tener vergüenza
10	Mujer	21	Subgraduado	No	Siempre	Sí (México)	Español	Sí (México)	Español	2	Español Inglés	Hermanos Universidad Barrio Amigos	Padres Hermanos	5 años	No	Requisito en la carrera (mayor)

Tabla 1

y una de ellos el cuarto puesto. La razón de esta última pregunta se debe a que en general, el hijo mayor es el que tiene más competencia en la lengua heredada debido a una mayor cantidad de input recibido. En el caso de los más pequeños, no sólo reciben input en la lengua heredada sino también en la lengua mayoritaria por parte de los hermanos mayores. Todos ellos son bilingües de español e inglés. Dos de ellos, además, estudian alemán y japonés como tercera lengua.

De los diez participantes en la clase de español como lengua de herencia, solo uno de ellos aprendió simultáneamente inglés y español, los restantes aprendieron primero español y posteriormente inglés. La mayoría de ellos hablan español con sus padres y hermanos y del mismo modo algunos lo hablan en el barrio y con algunos amigos, aunque es más frecuente que hablen en inglés en estas últimas situaciones.

En cuanto al nivel de instrucción en la lengua española, la media es de 2,8 años, tres de ellos especifican que han tomado clase en el instituto y dos de ellos han cursado el curso de español para hablantes de herencia ofrecido a nivel 200 por el departamento de español y portugués de la universidad donde se llevó a cabo el estudio. Para tomar tanto el curso del departamento anteriormente descrito como el curso a nivel 300 para hablantes de herencia deben pasar un examen escrito de nivel y una entrevista con la profesora del curso para hablantes de herencia. Los resultados determinan si el estudiante puede matricularse en uno u otro curso. Finalmente, cerca de la mitad de estos estudiantes, concretamente seis de ellos, han visitado un país hispanohablante, en este caso México.

Entre las razones por las que cursan español como lengua de herencia se enumeran en el siguiente orden: 1) cinco estudiantes respondieron que lo hacían para mejorar su nivel de escritura, vocabulario y gramática en la lengua, 2) tres de ellos especificaron como requisito de la carrera que estaban cursando, 3) dos argumentaron relación de la lengua con su futuro profesional y, por

último, 4) dos relacionaron sus motivaciones con la cultura y la familia. Esta última justificación resulta sorprendente ya que una de las razones por las que los estudiantes de herencia han ido tomando cursos a lo largo de los años es debido a la motivación por reconectar con su cultura (Potowski, 2013). Sin embargo, en este curso a nivel avanzado, que da acceso a una especialidad en español, es más probable que las razones de estos estudiantes se deban más a motivaciones relacionadas con el valor económico que hoy en día ofrece una lengua en el mundo globalizado en el que vivimos.

A continuación, se describirá el grupo de estudiantes L2 presentados en la Tabla 2, es decir, los aprendices de español como lengua extranjera. En este segundo grupo, seis de los participantes son mujeres y tres de ellos hombres. La media de edad es de 18,44 años, con una diferencia de 1 año con respecto al grupo anterior. Todos ellos han nacido en Estados Unidos y son estudiantes a nivel subgraduado. Todos tenían como primera lengua el inglés a excepción de una participante, la cual aprendió primero japonés. Entre otros de los idiomas que hablan los estudiantes se encuentran, además del japonés, el amárico, el francés y el polaco. Todos han cursado anteriormente cursos de español como lengua extranjera. El estudiante que ha pasado un mayor tiempo en clases de español lo ha cursado durante diez años, el que menos, solamente por dos años. La media es de 6,3 años. Como anteriormente se ha explicado, el curso de 301 se considera de nivel avanzado. Muchos de los estudiantes antes de entrar en la universidad han tomado cursos en el instituto o colegio comunitario, al menos durante 4 años. Teniendo en cuenta que el nivel 300 se considera parte del tercer año de los cursos de lengua española, es entendible que la media de años que estos participantes han estudiado español sea mayor que la de los aprendices de español como lengua de herencia

Tabla 2

Estudiante (301)	Género	Edad	Graduado Subgraduado	Nacido en	1ª lengua aprendida	Instrucción Español	Visitas país hispanohablante	Razones estudia español	Otros
1	Mujer	18	Subgraduado	EE.UU.	Inglés	7 años SPAN 203 AP 2 clases Middle School	España (3 días) Cancún (1 semana) Belize (3 semanas)	Entenderse con otras personas del mundo	
2	Hombre	19	Subgraduado	EE.UU.	Inglés Américo (Intermedio) Francés (básico)	6 años		Es útil y le gusta	
3	Hombre	18	Subgraduado	EE.UU.	Inglés	4 años UW SPAN 203	España (1 semana) El Salvador (1 semana) México (1 semana)	Comunicarse con la gente hispanohablante en su comunidad y todo el mundo	
4	Mujer	18	Subgraduado		Inglés / polaco	9 años AP Spanish AP Spanish Middle School	España (2 semana) República Dominicana (2 semana) México (2 semana)	Trabajar con deportistas hispanohablantes y porque le gusta	
5	Mujer	18	Subgraduado	EE.UU.	Inglés	8 años AP Spanish	México (2 semanas)	Es medio mexicana y quiere conectar con su cultura	
6	Hombre	18	Subgraduado	EE.UU.	Inglés	5 años Español 1-3 IB Español 1-2	México (1 semana)	Interés	
7 (descartada)	Mujer	20	Subgraduado	EE.UU.	Inglés y aprendió algo de español con su madre	5 años AP Spanish	México (cada 3 o 4 años) tres semanas	Ser bilingüe	Madre mexicana.
8	Mujer	18	Subgraduado	EE.UU.	Inglés	10 años Spanish 3, 4 AP Spanish Language and Literature	México (1 semana, 5 veces) Costa Rica (4 meses voluntariado)	Ser bilingüe Le gusta las culturas hispanohablantes	
9	Mujer	20	Subgraduado	EE.UU.	Japonés Inglés	2 años universidad (103-203)		Le gusta y por trabajo	
10	Mujer	19	Subgraduado	EE.UU.	Inglés	7 años Span 2,3,4 Spanish AP	México Perú Costa Rica	Quiere ser profesora de español	

Las razones por las que los estudiantes estudian la lengua española son: 1) seis de ellos especificaron un deseo de conocer la cultura hispanohablante y comunicarse con personas de todo el mundo, 2) cuatro eran por interés hacia el idioma, 3) tres de ellos por razones de trabajo y, por último, 4) dos de ellos mencionaron que querían ser bilingües. Todos los estudiantes excepto dos habían visitado algún país hispanohablante.

3.2 Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos de recogida de datos con cada estudiante. En primer lugar, se distribuyó un cuestionario (apéndice A) con la finalidad de crear un perfil lingüístico. En él se recopiló información sobre el género, la edad, el nivel de estudios, el lugar de nacimiento, la procedencia y el idioma de los padres, el número de hermanos, los idiomas estudiados, los años de instrucción en español, las visitas a un país hispanohablante y las razones por las que estaban cursando clases de lengua española. Como anteriormente se ha mencionado, una de las razones a lo largo de los años por la que los estudiantes de herencia han tomado cursos de español es debida a motivaciones por reconectar con su cultura. De este modo, la razón de esta pregunta es ver si aún sigue esta tendencia o si existen otros factores de diversa índole que motiven a este tipo de estudiantes. También en esta encuesta se les preguntaba si el español era su primera lengua y en que situaciones lo utilizaban. En el caso de ser el español su primera lengua, por otra parte, se les preguntó si tenían familia en un país hispanohablante, si la visitaban frecuentemente y en qué idioma se comunicaban con ella. Estas últimas preguntas estaban centradas en el alumnado de español como lengua de herencia, los aprendices de L2 no tenían necesidad de contestarlas.

La metodología empleada en este estudio se basó en dos tareas: la primera que se distribuyó fue la tarea 2, basada en ejemplos del tipo *Discourse Completion Test*, en español tarea para completar el discurso, que tanto Pinto y Raschio (2007) como Ballesteros Martín (2001) llevaron

a cabo en sus respectivos estudios. La segunda de ellas, tarea 1 consistió en nueve escenarios donde los estudiantes tenían seis respuestas diferentes en cada uno de ellos. Estas las había diseñado la investigadora siguiendo los seis tipos diferentes de peticiones de acuerdo con el criterio de Pinto y Raschio (2007) descrito anteriormente.

El DCT fue originalmente desarrollado por Blum-Kulka en 1982 siguiendo la idea de Levenston (1967) para comparar realizaciones de actos de habla llevadas a cabo por hablantes nativos y no nativos de hebreo. Dicha técnica consiste en completar conversaciones en las que uno de los turnos ha sido omitido con aquellas palabras que el encuestado supuestamente utilizaría en un intercambio natural. Los fragmentos de discurso facilitados por el investigador siempre contextualizan la situación hasta tal punto que la realización del acto de habla pretendido es inevitable. Cada discurso viene precedido de una exposición previa en la que se han fijado los rasgos contextuales externos. Se facilita información sobre los interlocutores involucrados y el entorno en el que se desarrolla el diálogo, de modo que los encuestados puedan inferir sin error los niveles de distancia y estatus social existentes entre los participantes. La actividad diseñada para este estudio se puede ver en el apéndice (C)

Entre las críticas a este método se ha señalado la falta de espontaneidad absoluta en la respuesta de los encuestadas como una de las desventajas de usar técnicas experimentales tan controladas. Al no tratarse de una situación verdaderamente “natural” pudiese darse una tendencia a responder con las realizaciones más estereotipadas del acto de habla requerido. A esto cabe añadir el hecho de que, en los intercambios naturales, tanto los ruegos como los mandatos pueden llevarse a cabo en más de un turno conversacional, posibilidad que no contempla la DCT. Sin embargo, si buscamos el aspecto positivo de estas desventajas, podemos decir que es el aspecto más

estereotipado o prototípico de la conducta discursiva de los encuestados lo que en realidad es necesario conocer para establecer comparaciones significativas.

Por otra parte, el DCT es el único método factible en cuestiones de tiempo con el que se pueden conseguir muchos datos de muchos individuos que ostente de forma más o menos homogénea el mismo rango social, antecedentes educativos y en cierto modo, clase social. De este modo, los fragmentos de discurso facilitados están tan contextualizados que la realización del acto de habla es ineludible.

Para realizar el estudio de pragmática se les administraron las tareas 1 y 2 en el siguiente orden: en primer lugar, se les administró la tarea 2, la de Discourse Completion Test anteriormente mencionada, y después la de reconocimiento. Tanto en una como en otra, como puede verse en los apéndices (B) y (C) se les ofrecían a los estudiantes distintos tipos de escenarios, en situaciones formales e informales y con distinta distancia social; es decir, podrían realizar la petición con una persona de su misma edad—un amigo o un compañero de clase— o, por otra parte, podrían pedirle algo a una persona mayor o a un desconocido. Todas las situaciones ficticias se intentaron adaptar al contexto universitario en el que los participantes se desenvuelven cada día.

La primera tarea, como anteriormente se ha dicho, fue del tipo DCT (*Discourse Completion Test*), descrita también en el apartado anterior. En ella se les mostró once escenarios donde tendrían que completar lo más detalladamente posible con la respuesta que ellos darían en la vida real. A la hora de analizar las situaciones, tanto en la tarea 1 como 2, se distinguió entre situaciones formales e informales y estas se analizaron por separado.

- Ejemplo de escenario formal. Tarea 1

Escenario: Seminario de la clase de cálculo.

Situación: Te sientes muy interesad@ por el tema que tu profesor acaba de explicar en clase. Por ese motivo decides localizar a tu profesor, y aunque éste no es fácil que esté disponible, finalmente lo encuentras y solicitas recomendaciones bibliográficas para profundizar en el tema.

-Tú: Estoy muy interesad@ en el tema que hablamos el otro día en clase...

- Ejemplo de escenario informal. Tarea 1

Escenario: Cocina del apartamento que compartes con un(a) amig@

Situación: Estás compartiendo apartamento en la residencia universitaria *Alder Hall* con tu mejor amig@ desde el *High School*. Alternan las tareas de limpieza del apartamento semanalmente con otrxs dos compañerxs. Tu amig@ tuvo ayer un *potluck* en casa y ensució toda la cocina. Además, esta semana le corresponde a él/ella limpiarla. Quieres usar la cocina, pero está muy sucia, y tu amig@, como es de costumbre, se retrasa como cada semana en hacer las tareas del hogar que le corresponde.

-Tú: Oye... Sé que eres mi amig@, pero...

En la segunda tarea administrada, la tarea 1, la investigadora creó 6 posibles respuestas en nueve escenarios, siguiendo el modelo de Pinto y Raschio (2007) anteriormente descrito. La tarea consistió en ordenar las peticiones de mayor a menor uso. En aquellas categorías donde era necesario un mitigador al inicio de la frase, se incluyó el emoticono (☺)—ver los ejemplos 1 y 2— para indicar a los estudiantes qué parte del discurso de la respuesta ofrecida por el oyente ocupaba tal lugar en la frase. La finalidad del uso de este símbolo fue presentar a los estudiantes respuestas breves y fácil de leer. Por otra parte, se utilizó el símbolo @, tanto en la tarea 1 como en la tarea 2, para no especificar género en ninguna de las respuestas.

- Ejemplo de escenario formal:

Escenario: En la clase de Biología.

Situación: Tienes un parcial (*midterm*) en dos semanas, sin embargo, no puedes ir a clase ese día porque tienes que viajar hasta California para ir a la boda de un familiar. La clase acaba de terminar, decides hablar con la profesora y pedirle si puede hacer el examen otro día.

- Tú: Buenos días profesora, el examen que tenemos la próxima semana coincide con la boda de un familiar...

- 1) Cámbiemelo.
- 2) Disculpe, ☺ necesito que me cambie el examen de la fecha oficial.
- 3) Disculpe, ☺ me gustaría pedirle que me cambiase el examen de la fecha oficial.
- 4) ¿Podría cambiarme el examen de la fecha oficial?
- 5) Disculpe, ☺ me pregunto si podría cambiarme el examen de la fecha oficial.
- 6) Disculpe, ☺ querría preguntarle si es posible aplazar la fecha del examen oficial.

Orden de mayor a menor uso:

- Ejemplo de escenario formal:

Escenario: En la clase de ciencias.

Situación: El día anterior no pudiste venir a clase porque te encontrabas enferm@. Decides pedirle los apuntes a **tu amig@**.

- Tú: (nombre de tu amigo), ayer no puede venir a clase porque estaba enferm@...

- 1) Préstame los apuntes de ayer.
- 2) Disculpa, ☺ ¿me prestas los apuntes de ayer?
- 3) Disculpa, ☺ ¿me prestas los apuntes de ayer?, por favor.
- 4) ¿Crees que podrías prestarme los apuntes de ayer?
- 5) Disculpa, ☺ ¿crees que podrías prestarme los apuntes de ayer?
- 6) Disculpa, ☺ quería preguntarte si tienes los apuntes de ayer y podrías prestármelos.

Orden de mayor a menor uso:

3.3 Procedimiento

La investigadora, tras haberle sido concedido el permiso por parte del departamento de *Human Subject Division*, les describió a los profesores responsables de los cursos el estudio a seguir y les pidió su colaboración. Los profesores tuvieron acceso a los materiales antes de llevar a cabo el estudio. La finalidad era aconsejar sobre la adaptación de los materiales al nivel del alumnado. Los alumnos, sin embargo, no tuvieron acceso a los materiales hasta el día del estudio.

Dado que el trimestre solo dura diez semanas, cada día de clase es importante y es imposible perder tiempo. El primero de los profesores, responsable de dos clases de ELE, concedió treinta y cinco minutos de los cincuenta que dura la clase para que los estudiantes completasen los tres formularios anteriormente descritos. La otra profesora dejó a la investigadora llevar a cabo el estudio un viernes, día en el que formalmente los estudiantes no tienen clase con ella, pero se reúnen para trabajar en sus proyectos de la misma clase. Esta clase duró 50 minutos. La profesora de lengua de herencia dejó a la investigadora a cargo de la clase, también de 50 minutos. Una semana antes de realizar el estudio, la investigadora visitó la clase, les presentó a los estudiantes el estudio y su objetivo, y les pidió su colaboración voluntaria. A aquellos que se mostraron dispuestos a participar en el estudio de manera voluntaria se les entregó el permiso que tenían que firmar y devolver al día siguiente.

Antes de empezar la actividad, la investigadora creó una serie de diapositivas (apéndice D) para facilitar la presentación del estudio cada una de las cuatro veces que lo llevó a cabo. La primera instrucción consistió en explicarles a los estudiantes que el estudio iba a ser anónimo y para ello les iba a distribuir tres etiquetas con el mismo número identificativo. La finalidad de esto era emparejar los tres documentos del mismo estudiante sin necesidad de conocer su nombre. Posteriormente distribuyó la encuesta para crear el perfil lingüístico de cada estudiante. El tiempo

para completarla fue de cinco minutos. Una vez los estudiantes completaron el cuestionario, la investigadora repartió la tarea de producción, número dos. La razón de este orden era para no influir a los estudiantes con posibles respuestas que aparecen en la actividad tres. El tiempo para esta actividad fue de 20 minutos. Por último, se les repartió la tarea de reconocimiento, a la que se dedicaron 15 minutos. Estos tiempos son orientativos ya que en las dos primeras clases se intentó reducirlos a 35 minutos, mientras que en las otras dos se extendieron hasta 50 minutos.

En total se recogieron datos de 47 participantes, sin embargo, como anteriormente se especificó, para el estudio presente sólo se llegaron a analizar aquellos pertenecientes a 19 participantes. Esta muestra estuvo formada por 10 estudiantes de español como lengua de herencia, 8 estudiantes L2 de una clase de ELE y un estudiante de L2 del grupo que tuvo treinta y cinco minutos para completar la actividad y pudo conseguirlo.

3.4 Codificación y análisis de los datos

Después de llevar a cabo las dos tareas anteriormente descritas (apéndices B y C), se siguió el modelo propuesto por Pinto y Raschio (2007) para analizar las peticiones. En él se distinguen los seis tipos de peticiones de acuerdo con el grado de franqueza y la frecuencia de los mitigadores descritos anteriormente: directa (D), directa más un mitigador (D + 1M), directa más dos mitigadores (D+2M), indirecta (I), indirecta más un mitigador (I + 1M) e indirecta más dos mitigadores (I + 2M).

Los datos se analizaron de forma similar en las dos tareas. En primer lugar, se llevó a cabo el análisis de la tarea 1. Primero, se clasificaron, alumno por alumno, las respuestas de cada uno de los 9 escenarios en cada una de las 6 categorías de Pinto y Raschio (2007). El segundo paso fue

ver cuáles eran las tres primeras opciones elegidas en cada uno de los escenarios. En tercer lugar, se separaron las situaciones formales de las informales y se realizaron dos sumatorias distintas (cantidad de peticiones formales siguiendo el modelo de Pinto y Raschio (2007) vs. cantidad de peticiones informales). Después se realizó una sumatoria total de los escenarios formales e informales en cada una de las categorías (ejemplo, cantidad de D+1M en escenarios formales vs. escenarios informales). Por último, se calcularon los porcentajes correspondientes de cada uno de los apartados anteriormente descritos (situaciones formales vs. situaciones informales, peticiones directas vs. peticiones indirectas en situaciones formales y lo mismo posteriormente en situaciones informales y los porcentajes de cada uno). Este procedimiento se hizo tanto con los resultados de los hablantes de herencia como con los resultados de los aprendices de L2 (Tablas 3 y 4).

La segunda tarea en analizar fue la de reconocimiento, la DCT (*Discourse Completion Test*) (apéndice C), descrita también en el apartado anterior. Esta incluía once escenarios que los estudiantes tenían que completar con la contestación que ellos darían en la vida real. Posteriormente se analizaron las respuestas teniendo en cuenta de nuevo las seis categorías de Pinto y Raschio (2007). Una vez analizado, se llevó a cabo de nuevo el mismo procedimiento que en la tarea 1, teniendo en cuenta cada uno de los once escenarios. Para llevar a cabo el análisis de esta tarea, se tuvo que establecer cuáles eran los criterios para diferenciar y encasillar cada tipo de petición:

Se consideró petición directa los imperativos y enunciados performativos explícitos. Los siguientes ejemplos ilustran este tipo de petición: (Ejemplo 3 y Ejemplo 4)

(3) “**necesitas** limpiar la cocina”

(4) “**ve y compra** lo que necesita mamá”

En el caso de las peticiones indirectas se distinguió entre peticiones indirectas convencionales y peticiones indirectas no convencionales o alusiones. En las peticiones indirectas convencionales el hablante cuestiona la habilidad del oyente (Ejemplo 5) o la disposición del oyente para llevar a cabo la petición (Ejemplo 6).

(5) “**¿Puedes pasarme la sal?**”

(6) “**¿Te importa pasarme la sal?**”

En las peticiones indirectas no convencionales o alusiones, se tuvieron en cuenta las estrategias que obligaban al oyente a realizar la acción mediante referencias al objeto o elemento necesitado. Algunos de los ejemplos de estrategias indirectas no convencionales fueron el uso del condicional (Ejemplo 7)—en inglés sería el uso de *would/could*—, el uso de dispositivos de consulta o *consultative devices* (Ejemplo 8) o la aparición de subjetivadores (Ejemplo 9).

(7) “**¿Podrías fumar en otro lugar?**”

(8) “estoy curiosa y **¿quiero saber si tiene** algunas bibliográficas del tema”

(9) “**estoy pensando en pedirte** si puedo obtener las apuntes que has hechas”

Una vez aclaradas las diferencias entre peticiones directas e indirectas, se tuvieron en cuenta los mitigadores o *downgraders* como, por ejemplo: gracias, por favor, lo siento mucho o disculpe o el uso del condicional. Este último tipo de mitigador, al ser considerado marca de petición indirecta y mitigador al mismo tiempo, resultaba confuso a la hora de analizarlo. Es por ello que en un ejemplo donde aparecía el condicional del verbo poder—podría—se llegó a considerar petición indirecta con un mitigador. La razón de esta decisión fue que el uso de

“puedes” se consideró como petición indirecta convencional y el tiempo condicional aportaba mayor grado de formalidad en la petición que un presente de indicativo.

Por último, tanto los HH como los L2 son hablantes bilingües, en este caso inglés-español. Entre los fenómenos más característicos del bilingüismo y multilingüismo se encuentra la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia, el análisis, la convergencia y la alternancia de códigos. Con el objeto de identificar algunos de estos fenómenos en la formulación de peticiones y las posibles diferencias existentes entre los dos grupos de estudiantes con respecto a su dominio de las peticiones en español, se llevó a cabo un análisis cualitativo de las peticiones producidas por cada estudiante en la tarea 2.

4. Resultados y discusión

En esta sección se presentan los resultados del análisis de los datos obtenidos. En primer lugar, nos centraremos en la tarea 1 o de reconocimiento. Una vez hayamos comentado los resultados cuantitativos de esta actividad, analizaremos de forma cuantitativa y cualitativa la tarea de producción, DCT (*Discourse Completion Test*). La razón para llevar a cabo un análisis cualitativo en esta última actividad es identificar todas las posibles diferencias existentes entre los dos grupos de estudiantes con respecto a su dominio de las peticiones en español. Con el análisis de ambas tareas, intentaremos responder a las preguntas anteriormente planteadas: ¿existen diferencias en el reconocimiento de peticiones, en situaciones formales e informales, entre los HH y los L2 (tarea 1)? ¿Existen diferencias en la producción de peticiones, en situaciones formales e informales, entre los HH y los L2 (tarea 2)? ¿Existen diferencias a la hora de identificar y producir peticiones en situaciones formales e informales? (tarea1 vs. tarea 2)? ¿existen diferencias del grado de franqueza (*directness*) utilizado por los aprendices L2 y los HH?

4.1 Tarea 1: reconocimiento

En la tabla 3 podemos ver que, en contextos formales, ambos aprendices de la lengua utilizan porcentajes similares de peticiones directas e indirectas. En el caso de los HH, un 16,5% de las peticiones formuladas fueron directas, mientras que en los hablantes L2 fue un 15,27%. Por otra parte, un 83,75% de las peticiones formuladas fueron indirectas en el caso de los HH y un 84,72% en los L2.

Sin embargo, existen diferencias en el grado de franqueza de las peticiones usadas por los HH y los L2 cuando observamos los datos de las situaciones informales. En el caso de las peticiones directas, el porcentaje formulado por los HH fue de un 24%, mientras que los L2 fue de

un 17,77%. En cuanto a las peticiones indirectas en contextos informales, los HH utilizan un 76% y los L2 un 82,11%. Por una parte, podemos ver que los L2, a diferencia de los HH, prefieren las peticiones indirectas más que las directas (84,72% & 82,1%) tanto en las situaciones formales como en las informales

Tabla 3 Reconocimiento (tarea 1): HH vs. L2s

			HH (n=10)	L2 (n=9)
Situación Formal	Directa	No	13	11
		%	16,25	15,27
	Indirecta	No	67	61
		%	83,75	84,72
Situación Informal	Directa	No	24	16
		%	24	17,77
	Indirecta	No	76	74
		%	76	82,11

Teniendo en cuenta estos datos, podemos ver que los hablantes de herencia pueden distinguir entre las situaciones formales e informales. Al ser conscientes de ello, adaptan el grado de cortesía al contexto. En situaciones formales los porcentajes de peticiones directas e indirectas son similares a los de los aprendices L2, sin embargo, cuando observamos los datos de las situaciones informales, vemos que existen diferencias entre los dos grupos de aprendices.

La tabla 4 nos muestra los porcentajes de las seis categorías de Pinto y Raschio (2007) en contextos formales e informales. En el caso de las situaciones formales, podemos ver, de nuevo, la similitud entre los hablantes de herencia y los aprendices de segunda lengua en el uso de peticiones directas e indirectas. La mayor diferencia entre estos dos grupos es en el uso de peticiones I+2M donde los HH utilizan un 43,75% y los L2 un 38,8%. En la segunda mitad de la tabla se puede ver claramente las diferencias existentes entre los HH y los L2 en situaciones

informales. Los HH utilizan más peticiones D que los L2 (8% vs. 1%). Sin embargo, los L2 utilizan mayor porcentaje de I+2M que los HH (34,44% vs. 26%).

Tabla 4. Reconocimiento (tarea 1): HH vs. L2s

		HH (n=10)	L2 (n=9)	
Situaciones formales	Directa sin mitigadores	No. 0 % 0	0 0	
	Directa con 1 mitigador	No. 2 % 2,5	0 0	
	Directa con 2 mitigadores	No. 11 % 13,75	11 15,27	
	Indirecta sin mitigadores	No. 13 % 16,25	13 18,05	
	Indirecta con 1 mitigador	No. 19 % 23,75	20 27,77	
	Indirecta con 2 mitigadores	No. 35 % 43,75	28 38,8	
	Situaciones informales	Directa sin mitigadores	No. 8 % 8	1 1,11
		Directa con 1 mitigador	No. 6 % 6	5 5,55
Directa con 2 mitigadores		No. 10 % 10	10 11,11	
Indirecta sin mitigadores		No. 17 % 17	12 13,33	
Indirecta con 1 mitigador		No. 33 % 33	31 34,44	
Indirecta con 2 mitigadores		No. 26 % 26	31 34,44	

Entre las estrategias más utilizadas en cada uno de los grupos podemos observar que tanto los HH como los L2 prefieren en situaciones formales el tipo de petición I+ 2M. Lo mismo ocurre en el caso de las situaciones informales, ambos aprendices prefieren de nuevo la I+2M.

La tabla 5 muestra el número y la media de mitigadores utilizados por los HH y los L2 en la tarea de reconocimiento. En ella podemos ver que no hay diferencia significativa entre ellos. En el caso de las situaciones formales, los HH utilizan una media de 11,3 vs. los 12,1 de sus compañeros L2. En cuanto a los contextos informales, los HH utilizan la misma media de mitigadores que en contextos formales (11,3). Sin embargo, los L2 utilizan 2,4 más que en situaciones formales. En este tipo de escenarios, se reitera que no existe diferencias significativas entre ambos tipos de participantes (11,3 vs. 14,5). Del mismo modo, teniendo en cuenta solo el perfil de un grupo, no se muestran variaciones entre los contextos formales e informales.

Tabla 5 Mitigadores en la tarea de reconocimiento

			HH	L2	
			(n=10)	(n=9)	
Situaciones Formales	Directa	No.	24	22	
		Media	2,4	2,4	
	Indirecta	No.	89	87	
		Media	8,9	9,6	
	MEDIA TOTAL			11,3	12,1
	Situaciones Informales	Directa	No.	26	25
Media			2,6	2,7	
Indirecta		No.	85	106	
		Media	8,5	11,7	
MEDIA TOTAL			11,3	14,5	

Estos resultados nos muestran que, debido a la influencia del inglés como lengua dominante, y teniendo en cuenta la cortesía negativa en inglés versus la cortesía positiva en español, los hablantes de herencia tienden a ser menos directos que los hablantes nativos de español

(Ballesteros Martín, 2001; García, 1989; Márquez Reiter, 1997, 2000, 2002). De este modo comparten ciertas similitudes con los L2. Sin embargo, aunque comparten semejanzas con los L2, los HH siguen siendo más directos que sus compañeros L2, sobre todo en contextos informales. Por otra parte, se reitera de nuevo que los hablantes de herencia saben distinguir las diferentes situaciones formales e informales y al hacerlo, saben aplicar diferentes grados de cortesía en la realización de sus peticiones.

4.2 Tarea 2: producción

En la tabla 6 podemos ver la similitud de los datos de los HH y los L2. En el caso de las situaciones formales, los HH emplean un 5% de estrategias directas y los L2 un 7,54%. En cuanto a las peticiones indirectas en contextos formales, los HH utilizan un 95% a diferencia de los L2 que emplean un 92,44%. Por otra parte, en escenarios informales, se perciben diferencias en los porcentajes de peticiones directas empleados por los HH y los L2 (20% y 28,88%) y las peticiones indirectas (80% vs. 71,09%). El contraste radica en la distinción de contextos formales e informales. Ambos hablantes tienden a ser más directos en las situaciones informales (20% & 28,88%) que en las formales (5% y 7,54%). Sin embargo, con respecto a la tarea anterior, las peticiones de los hablantes L2 poseen mayor grado de franqueza que aquellas producidas por los HH.

En la tabla 7 podemos ver los porcentajes de las seis categorías de Pinto y Raschio (2007) en contextos formales e informales en la tarea de producción. En el caso de las situaciones formales, no existen diferencias significativas entre los dos grupos de hablantes. El tipo de

estrategia más utilizada es la indirecta sin ningún tipo de mitigador (I) (47% y 47,16%), lo mismo que ocurría en el estudio de en el que se basa esta investigación.

Tabla 6. Producción (tarea 2): HH vs. L2s

			HH (n=10)	L2 (n=9)
Situaciones Formales	Directa	No	3	4
		%	5	7,54
	Indirecta	No	57	49
		%	95	92,44
Situaciones Infomales	Directa	No	10	13
		%	20	28,88
	Indirecta	No	40	32
		%	80	71,09

En el caso de las situaciones informales, existen diferencias en el uso de tres tipos de peticiones: en primer lugar, los L2 utilizan más peticiones D+1M que los HH (13,33% vs. 8%). En segundo lugar, a excepción de la petición indirecta sin mitigador (I) que los HH utilizan en mayor porcentaje que sus compañeros L2 (42% vs. 28,8%), los L2 utilizan un mayor porcentaje en general de peticiones indirectas. Por una parte, en las I+1M, los L2 utilizan un 32%, mientras que los HH un 26,66%. Por otra parte, en las peticiones I+ 2M, los L2 utilizan un 15,55% y los L2 un 6%. El tipo de petición más usada por los HH sigue siendo la del tipo I, sin embargo, la más utilizada por los L2 es la del tipo I+ 1M.

Tabla 7. Producción (tarea 2): HH vs. L2s

		HH (n=10)	L2 (n=9)	
Situaciones formales	Directa sin mitigadores	No. 2 % 3	2 3,77	
	Directa con 1 mitigador	no 1 % 2	2 3,77	
	Directa con 2 mitigadores	No. 0 % 0	0 0	
	Indirecta sin mitigadores	No. 28 % 47	25 47,16	
	Indirecta con 1 mitigador	No. 23 % 38	19 35,85	
	Indirecta con 2 mitigadores	No. 6 % 10	5 9,43	
	Situaciones informales	Directa sin mitigadores	No. 6 % 12	6 13,33
		Directa con 1 mitigador	no 4 % 8	6 13,33
		Directa con 2 mitigadores	No. 0 % 0	1 2,2
Indirecta sin mitigadores		No. 21 % 42	13 28,88	
Indirecta con 1 mitigador		No. 16 % 32	12 26,66	
Indirecta con 2 mitigadores		No. 3 % 6	7 15,55	

En la tabla 8 se muestran el número y la media de mitigadores usados por los HH y los L2. Como se puede observar, no existe una gran diferencia entre ambos grupos de aprendices, sin embargo, los L2, ya sea en contextos formales o informales, la media de mitigadores es mayor que la de sus compañeros HH (3,44 vs. 3) y (3,77 vs. 2,3). También podemos ver que los resultados en ambos grupos son muy similares.

Tabla 8. Mitigadores en la tarea de producción

			HH	L2
			(n=10)	(n=9)
Situaciones Formales	Directa	No.	1	2
		Media	0,1	0,2
	Indirecta	No.	29	29
		Media	2,9	3,2
	MEDIA TOTAL			3
Situaciones Informales	Directa	No.	4	8
		Media	0,4	0,8
	Indirecta	No.	19	26
		Media	1,9	2,8
	MEDIA TOTAL			2,3

Finalmente, si comparamos la tabla 6 con la tabla 3 podemos ver las diferencias existentes entre los HH y los L2 en las distintas tareas. En el caso de los HH, en la tarea de reconocimiento, en situaciones formales, utilizan un 16,25% de peticiones directas, sin embargo, en el caso de la tarea de producción, este porcentaje disminuye hasta un 5%. En el caso de las peticiones indirectas en situaciones informales, es mayor su número en la tarea de producción que en la de reconocimiento. En el caso de los HH de un 83,75% pasa a un 95%. En cuanto a los L2, pasa de un 84,73% a un 92,44%.

Si vemos las situaciones informales, se puede observar que no existen diferencias en ambas tareas en el caso de los hablantes de herencia. Sin embargo, en el caso de los hablantes L2, estos utilizan un mayor número de peticiones directas en la tarea de producción: (28,88 vs. 17,77) y un menor porcentaje de indirectas (82,09 vs. 71,09).

Tras analizar las tablas 6 y 7 anteriores podemos decir que apenas existen diferencias entre los HH y L2 en el nivel de franqueza de las peticiones utilizadas en la misma tarea. Sin embargo, existen diferencias en su actuación en las tareas de producción frente a comprensión. En cuanto al número de mitigadores en la tarea 2 o DCT, los resultados obtenidos guardan más similitud que en la tarea de reconocimiento. De este modo, podemos ver que existen diferencias entre el reconocimiento y la producción de los estudiantes. Estos datos sugieren que existen diferencias entre los estudiantes de L2 y HH a pesar de encontrarse en cursos de español considerados del mismo nivel. Anteriormente habíamos explicado que uno de los requisitos de los HH para acceder a los cursos de español como lengua de herencia era poseer habilidades productivas y receptivas del español. Sin embargo, podemos pensar que los hablantes de herencia tienen mayor capacidad para distinguir el grado de franqueza entre situaciones formales e informales en actividades de reconocimiento, pero no tienen la misma facilidad para producirlas debido a una competencia más reducida en la habilidad escrita. Otra razón por la que podemos creer que los HH utilizan un mayor número de mitigadores en la tarea escrita es la confianza que pueden mostrar en sus capacidades con la lengua española. De este modo, podemos decir que la falta de conocimiento en la lengua limita a los L2 y los HH, sin embargo, en el caso de estos últimos estudiantes, tienen menos confianza en sus habilidades y por consecuencia llegan a utilizar un nivel de peticiones indirectas mayor que las producidas por los L2.

4.3 Análisis cualitativo de la tarea 2

El análisis cualitativo de los resultados de la tarea 2 confirma la influencia del inglés en el español de los participantes. En las peticiones de los hablantes de herencia, se pueden observar préstamos, calcos y transferencias del inglés al español. Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017)

definen los préstamos como la introducción de palabras con su significado original en inglés. Algunos ejemplos son *mopear* el piso, donde el verbo *to mop* se toma prestado del inglés para formar *mopear*. En el caso de los calcos, una palabra o frase del español adopta el significado de su cognado en inglés y produce frases o términos equívocos en español, un ejemplo sería utilizar el significado de librería en español como *library* en vez de biblioteca.

En el ejemplo, el estudiante 9.1 transfiere una categoría gramatical, utiliza el adjetivo bibliográfica para referirse al sustantivo en inglés *bibliography*. El 9.7 es un ejemplo de calco a nivel de palabra. El participante utiliza el término mezcla con el significado de *mess*. El término correcto en español sería lío. En el ejemplo 9.2 el hablante transfiere la ortografía de la palabra inglesa *interrupt* cuando intenta escribir interrumpir. 9.3, 9.5 y 9.6 son ejemplos de calcos morfosintáctico de las frases “is there a way”, “can you give me a hand” y “I can’t tell you this”.

(9) 9.1 “me recomiendas unas bibliográficas que refleja lo que estamos aprendiendo”

9.2 “no quiero inturruptir tu fiesta”

9.3 “habrá manera de que yo pueda tomar el examen otro día?”

9.4 “me haces el favor de mover tus bolsas para que me siente”

9.5 “me pueda dar una mano y quite sus bolsas del asiento”

9.6 “no puedo decir esto a tí”

9.7 “Tú siempre formas un gran mezcla”

El ejemplo de transferencia 9.4 llama particularmente la atención. El alumno está intentando usar la traducción literal de “Would you do me the favor of moving your things...”. En inglés, esta petición sería considerada formal y, dentro de la categoría de Pinto y Raschio (2007),

indirecta. Sin embargo, a la hora de analizarla en español, el uso del presente de indicativo se considera como petición directa. De este modo, la traducción literal de la petición supone un cambio en el nivel de franqueza.

Estos estudiantes también cometen con frecuencia otros errores comunes de adquisición como por ejemplo el uso de indicativo en lugar de subjuntivo (Ejemplo 10), el uso de imperfecto en vez de condicional (Ejemplo 11) y los usos erróneos de ser y estar (Ejemplo 11). (Montrul, 2006)

(10) “no creo que se puede fumar en Red Square”

(11) “y quería saber si podía tomar el parcial otro día”

(12) “sabes que es prohibido fumar en el campus”

Debido a que alrededor de los cinco años los hablantes de herencia acuden al colegio en inglés, no existe escolarización en la lengua de herencia. Este hecho hace que al final del periodo de aprendizaje de una lengua, normalmente considerado la adolescencia, la lengua de herencia se convierta en secundaria. Estos factores contribuyen a que muchos patrones de una lengua mayoritaria y dominante, en este caso el inglés, influyan en la interlengua de los L2 y HH. (Montrul, 2012). Es por esta razón que errores comunes de ortografía como los del (Ejemplo 12) se deban a la falta de alfabetización en la lengua española:

(12) 12.1 “me gustaría informarlo que aquí es un lugar donde no se puede fumar”

12.2 “porfavor hay que limpiar lo que ensusiemas”

12.3 “te toca limpiar la cosina”

12.4 “lo agradesé mucho”

12.5 “ve a ayudarle a mi ama con la comida”

En el caso de los hablantes de L2, no se producen tantos errores ortográficos, pero aún se siguen produciendo errores de tipo gramatical (Ejemplo 13).

(13) 13.1 “¿qué tipo le gusta si mi música es muy alto?”

13.2 “¿puedes ir a la tienda y comprar la ingrediente para mama?”

13.3 “¡Muchos gracias!”

Es por ello, que tras ver la influencia del inglés en el español de los hablantes L2 y HH podemos decir que muchos de los errores que comparten se deben a la adquisición de la lengua. En el caso del subjuntivo, el uso del presente o condicional en oraciones donde el subjuntivo se requiere se debe a que esta última estructura verbal es menos frecuente y necesita más input y más oportunidades de uso para poder ser adquirida. En el caso de los L2, los errores cometidos en el género de las palabras argumentan la ventaja de los hablantes de herencia con respecto a los L2 por haber recibido una mayor cantidad de input lingüístico durante la infancia.

5. Conclusión

El objetivo de esta investigación fue comprobar qué similitudes y diferencias existen entre los aprendices ELE y los aprendices de español como lengua de herencia a la hora de producir y aceptar peticiones. El estudio de Pinto y Raschio (2007) en el que se basó este trabajo, demostró que había diferencias significativas entre los hablantes L1 español y L1 inglés en el grado de franqueza de sus peticiones, así como en el número de mitigadores utilizados. También estos autores compararon los hablantes anteriores con los hablantes de herencia. En su estudio observaron que los hablantes de herencia no eran tan directos como sus compañeros de L1 español, guardando similitudes con los hablantes de inglés, pero aun así siendo más directos que los L1 de inglés. De este modo, estos autores demostraron que los hablantes de herencia muestran características de ambos hablantes L1 y poseen un estilo único en la formulación de peticiones, propio de la interlengua.

En el caso de este estudio, los resultados obtenidos en la tarea de producción o DCT (*Discourse Completion Test*) eran bastante similares y no mostraban diferencias importantes entre los resultados de ambos grupos. La petición más utilizada en esta tarea por ambos grupos, tanto en situaciones formales como informales, fue la indirecta. Sin embargo, en la tarea de reconocimiento se observó que los aprendices de español como lengua de herencia tienden a diferenciar las situaciones informales de las formales y saben elegir qué tipo de petición es más adecuada dependiendo del contexto. De este modo, los HH tendían a utilizar mayor número de peticiones directas y menor cantidad de mitigadores en situaciones informales que sus compañeros ELE. No obstante, el tipo de petición más escogida por cada uno de los aprendices varía con respecto a la tarea anterior. En el caso de los HH, preferían las peticiones de tipo indirecto más dos mitigadores, al igual que sus compañeros L2, sin embargo, en las situaciones informales los HH preferían las

peticiones indirectas más un mitigador y los L2 eligieron por igual las dos peticiones con mayor fuerza ilocutoria (I+1M y I+2M).

Tras comparar los porcentajes obtenidos en ambas tareas y observar las diferencias existentes entre estos, se llega a la conclusión de que los hablantes de herencia tienen mayor capacidad para distinguir el grado de franqueza entre situaciones formales e informales con actividades de reconocimiento. Sin embargo, debido a la falta de competencia en la habilidad escrita, encuentran una serie de limitaciones en tareas del tipo DCT que les impide formular las peticiones adecuadas al contexto. Por otra parte, al inicio del presente estudio se esperaban encontrar diferencias claras entre los L2 y los HH. Sin embargo, tales resultados nos hacen ver que existen una serie de limitaciones que imposibilitan ver las diferencias en la interlengua de estos dos tipos de hablantes. Por una parte, es necesario pensar qué tipo de prácticas pedagógicas son necesarias en ambos grupos de estudiantes para que puedan formular peticiones en la lengua extranjera/lengua de herencia sin transferir estructuras de la L1, en este caso el inglés. Por otra, se intuye que es necesaria instrucción sociolingüística para distinguir los contextos formales e informales. Como al inicio de esta investigación se dijo, un hablante L2 o HH puede tener un error o malentendido en la comunicación no por la existencia de un fallo gramatical sino por la transferencia de tipo cultural en la formulación de sus enunciados y que estos lleguen a ser considerados inapropiados por un hablante nativo.

Para finalizar, la falta de espontaneidad en tareas escritas como las del tipo DCT impiden ver ciertas características propias de la interlengua de estos participantes. Ejemplos de préstamos, calcos y cambio de código en la formulación de peticiones serían más fáciles de distinguir si este tipo de estudio se hubiese llevado a cabo con actividades comunicativas orales. Para concluir, en estudios futuros, sería necesario analizar un grupo más extenso de hablantes de herencia y de L2,

así como incluir hablantes monolingües de español. En este caso, aconsejaría incluir un grupo de hispanohablantes de México debido a que todos los participantes HH de este estudio hablaban esta variedad de español. Sin embargo, también se podría considerar llevar a cabo el mismo estudio con diferentes variedades del español. Finalmente, dado que en el presente estudio había más participantes masculinos que femeninos, se aconsejaría en futuras investigaciones incluir un mayor número de hombres para poder también observar si son más directas las peticiones llevadas a cabo por los varones.

Referencias

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bach, K., & Harnish, R. M. (1979). *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Ballesteros Martín, F. (2001). *La cortesía española frente a la cortesía inglesa. Estudio pragmalingüístico de las exhortaciones impositivas*. Estudios ingleses de la Universidad Complutense.
- Blum-Kulka, S. (1982). Learning to say what you mean in a second language: a study of speech act performance of learners of Hebrew as a second language. *Applied Linguistics* 3: 29-59.
- Blum-Kulka, S. (1989) Playing it safe: The role of conventionality in indirectness. En Blum-Kulka, S.; House, J., & Kasper, G. (eds.) (1989). Norwood, NJ: Ablex.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns CCSARP. *Applied linguistics*, 5, 196-213.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965) *Persistent Topics in Linguistic Theory*. New York: International Council for Philosophy and Humanistic Studies.
- Díaz Pérez, F. (2003). *La cortesía verbal en inglés y en español: Actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Erickson, F., & Schultz, J. J. (1982). *The Counselor as Gatekeeper: social and cultural organization of communication in counselling interviews*. New York: Academic.

- Escandell Vidal, M. V. (2002). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Fishman, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States, en J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 81-98.
- García, C. (1989). Disagreeing and requesting by Americans and Venezuelans. *Linguistics and Education*, 1, 299-322.
- Gass & Selinker. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. London: LEA Publisher.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Interaction*. London: Allen Lane.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. *Language acquisition: Models and methods*, 3-28.
- Hornberger, N. H. (2005). Heritage/Community Language Education: US and Australian Perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8 (2-3), 101-229.
- Hornberger, N. H., & Wang, S. C. (2008). Who are our heritage language learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States en D. M. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus. *Heritage language education: A new field emerging*. New York, NY: Routledge, 3-35.
- Kagan, O., & Dillon, K. (2001). A new perspective on teaching Russian: Focus on the heritage learner. *The Slavic and East European Journal*, 45(3), 507-518.

- Knightly, L., Jun, S., Oh, J., & Au, T. (2003). Production benefits of childhood overhearing. *Journal of the Acoustical Society of America*, 114, 465-474.
- Kovacci, O. (1992). *El comentario gramatical*. Madrid: Arco.
- Kreuz, R. J., & Roberts, R. M. (1993). When Collaboration Fails: Consequences of Pragmatic Errors in Conversation. *Journal of Pragmatics*, 19, 239-252.
- Lee, J. S., & Suarez D. (2009) *A synthesis of the roles of heritage languages in the lives of immigrant children. The education of language minority immigrant students in the United States*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Levenston, E. (1967). Aspects of testing the oral proficiency of adult immigrants to Canada. *Papers on language testing, 1974*, 67-74.
- Márquez Reiter, R. (1997). Sensitising Spanish learners of English to cultural differences: The case of politeness. En M. Pütz (Ed.) 143-155.
- Márquez Reiter, R. (2000). *Linguistic politeness n Britain and Uruguay*, Amsterdam; John Benjamins.
- Márquez Reiter, R. (2002). A contrastive study of conventional indirectness in Spanish: Evidence from Peninsular and Uruguayan Spanish. *Pragmatics*, 12, 135-151.
- Montrul, S. (2006). On the bilingual competence of Spanish heritage speakers: Syntax, lexical-semantics and processing. *International Journal of Bilingualism*, 10(1), 37-69.
- Montrul, S. (2012). The Grammatical Competence of Spanish Heritage Speakers. En S. M. Beaudrie & M. A. Fairclough, *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field*. Washington, DC: Georgetown UP, 101-120.

- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Hoboken: Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons.
- Montrul, S., Foote, R., & Perpiñán, S. (2008). Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning*, 58(3), 503-553.
- Montrul, S., & Louro, C. R. (2006). Beyond the syntax of the null subject parameter. *The acquisition of syntax in Romance languages*, 401-418.
- Pinto, D. (2005). The Acquisition of Requests by Second Language Learners of Spanish. *Spanish in Context*, 2(1), 1-27.
- Pinto, D., & de Pablos-Ortega, C. (2014). *Seamos pragmáticos: introducción a la pragmática española*. Yale: Yale University Press.
- Pinto, D., & Raschio, R. (2007). “A Comparative Study of Requests in Heritage Speaker Spanish, L1 Spanish, and L1 English”. *International Journal of Bilingualism*, 11(2), 135-155.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). *Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom*. *Language and Linguistics Compass*, 1, 368 –395.
- Potowski, K. (2013). Heritage learners of Spanish. *The handbook of Spanish second language acquisition*, 404-422.
- Riley, P. (1989). Well Don't Blame me. On the Interpretation of Pragmatic Errors. En Oleksy, W. (ed.) *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Pub, 91-112.
- Reyes, G. (1994). *La pragmática lingüística*. Barcelona: Editorial Montesinos.

- Rodríguez Pino, C. (1997). Teaching Spanish to native speakers: A new perspective in the 1990s. ERIC Digest, September 1997. Retrieved from <http://www.cal.org/ERICCLL/News/199709/9709Spanish.html>
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1975). "Indirect speech acts". En Cole, P.; & Morgan, J.; (eds) *Syntax and Semantics: Speech Acts*. Volume 3. New York: Academic.
- Searle, J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva-Corvalán, C. (1988). Oral narrative along the Spanish-English bilingual continuum. *On Spanish, Portuguese, Catalan Linguistics*, 172-84.
- Silva-Corvalán, C., & Enrique-Arias, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español* (Segunda edición. ed., Georgetown studies in Spanish linguistics). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Stilwell Peccei, J. (1999). *Pragmatics*. New York: Routledge.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints, and Apologies*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- Tucker, G. (1988). The role of the lexicogrammar in the realisation of requests. *Negotiating service: Studies in the discourse of bookshop encounters*, 153-165.
- U.S. Department of Commerce, United States Census Bureau. *Foreign-born population frequently asked questions*. Retrieved from website: <https://www.census.gov/population/foreign/about/faq.html>

US Census Bureau, (2013). *Hispanic Heritage Month 2016* (CB16-FF.16). Retrieved from website: <https://census.gov/content/dam/Census/newsroom/facts-for-features/2016/cb16-ff16.pdf>

Valdés, G. (2001).” Heritage language students: Profiles and possibilities”. En J. Peyton, J. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 37-80 .

Índice de Apéndices

- 1) Apéndice A: Cuestionario lingüístico
- 2) Apéndice B: Tarea 1. Reconocimiento
- 3) Apéndice C: Tarea 2. *Discourse Completion Test* (DCT). Tarea para completar el discurso
- 4) Apéndice D: Presentación del estudio

APÉNDICE A
CUESTIONARIO

Este cuestionario es sólo para saber el perfil de los estudiantes que toman esta encuesta. Intenta responder el número máximo de preguntas posibles. Si te sientes incómodo con alguna de ellas, puedes omitirla.

Nombre/ Seudónimo: _____

Curso: 301 314 Edad: _____ Género: _____ ejemplo: hombre, mujer...

1. Información geográfica

1.1 Estudiante

- a) ¿Has nacido en un país de habla hispana? SÍ NO Si has respondido "sí", ¿en cuál? _____
b) ¿Desde qué edad has residido en los EE.UU.? _____

1.2 Familiares

Padre

- a) ¿Ha nacido en un país de habla hispana? SÍ NO
NO

Si has respondido "sí", ¿en cuál? _____

- b) ¿Es el español su primera lengua? SÍ NO
NO

¿Tienes hermanos/as? SÍ NO

Madre

- a) ¿Ha nacido en un país de habla hispana? SÍ

Si has respondido "sí", ¿en cuál? _____

- b) ¿Es el español su primera lengua? SÍ

¿Cuántos? _____ Puesto que ocupas:

2. Información académica

a) Nivel de estudios subgraduado graduado doctorado

b) *Major*: _____

c) Cursos en español anteriores a SPAN 314/SPAN 301:

Dónde:

UW: _____

Community College: _____

High School: _____

Otros: _____

d) Otros idiomas aparte del inglés/español: _____ Nivel: _____

e) ¿Por qué has decidido estudiar español?

APÉNDICE B

Nombre/Seudónimo:

Género: _____ Edad: _____

Curso 301 314

CUESTIONARIO ESPAÑOL

Instrucciones

- a) Lee con atención los datos de la introducción referentes al escenario y a la situación en que se desarrolla el diálogo.
- b) En algunas situaciones aparecerá el emoticono ☺. ¿Qué tienes que hacer?: tienes que insertar la frase de “Tú” donde está el emoticono.
- c) Ordena las respuestas que se presentan de **mayor a menor** probabilidad de usarlas.

1. Cuestionario. Situación 1

Escenario: En tu trabajo.

Situación: Quieres comprar los regalos de Navidad. Sin embargo, acabas de pagar tu *tuition* y no tienes dinero. Decides pedirle a tu jefa un adelanto.

-Tú: Necesito comprar los regalos de Navidad...

- 1) Deme un adelanto.
- 2) Por favor, deme un adelanto.
- 3) Por favor, ¿sería posible tener un adelanto?
- 4) ¿Cree que podría tener un adelanto?
- 5) Disculpe, necesito comprar los regalos de Navidad ¿cree que podría tener un adelanto?
- 6) Le importaría darme un adelanto.

Orden de mayor a menor uso:

2. Cuestionario. Situación 2

Escenario: En tu apartamento.

Situación: Vives con tu herman@ en un apartamento en el *Udistrict*. Acabas de pagar el alquiler y no te queda dinero para comprar comida para la próxima semana. Decides pedirle prestado \$50.

-Tú: (nombre de tu herman@), acabo de pagar el alquiler y no me queda dinero para esta próxima semana...

- 1) Dame \$50 para comprar comida.
- 2) Por favor, préstame \$50 para comprar comida.
- 3) Por favor, ¿tendrías \$50 para comprar comida?
- 4) ¿Podrías prestarme \$50?
- 5) ¿Crees que podrías prestarme \$50? Te los daré pronto
- 6) Disculpa, acabo de pagar el alquiler y no me queda dinero para esta próxima semana, ¿crees que podrías prestarme \$50? Te los daré pronto

Orden de mayor a menor uso:

3. Cuestionario. Situación 3

Escenario: En la clase de ciencias.

Situación: El día anterior no pudiste venir a clase porque te encontrabas enferm@. Decides pedirle los apuntes a **tu amig@**.

- Tú: (nombre de tu amigo), ayer no puede venir a clase porque estaba enferm@...

- 1) Préstame los apuntes de ayer.
- 2) Disculpa, ☺ ¿me prestas los apuntes de ayer?
- 3) Disculpa, ☺ ¿me prestas los apuntes de ayer?, por favor.
- 4) ¿Crees que podrías prestarme los apuntes de ayer?
- 5) Disculpa, ☺ ¿crees que podrías prestarme los apuntes de ayer?
- 6) Disculpa, ☺ quería preguntarte si tienes los apuntes de ayer y podrías prestármelos.

Orden de mayor a menor uso:

4. Cuestionario. Situación 4

Escenario: En la clase de ciencias.

Situación: El día anterior no pudiste venir a clase porque te encontrabas enferm@. Decides pedirle los apuntes a tu **compañer@ de clase** (no es tu amig@, ni conocid@)

- Tú: (nombre de tu compañer@ de clase), ayer no pude venir a clase porque estaba enferm@...

- 1) Préstame los apuntes de ayer.
- 2) Disculpa, ☺ ¿me prestas los apuntes de ayer?
- 3) Disculpa, ☺ ¿me prestas los apuntes de ayer?, por favor.
- 4) ¿Crees que podrías prestarme los apuntes de ayer?
- 5) Disculpa, ☺ ¿crees que podrías prestarme los apuntes de ayer?
- 6) Disculpa, ☺ quería preguntarte si tienes los apuntes de ayer y podrías prestármelos.

Orden de mayor a menor uso:

5. Cuestionario. Situación 5

Escenario: En la biblioteca.

Situación: Mañana tienes examen final de uno de tus cursos. Estás intentando estudiar en la biblioteca. Sin embargo, dos chicas están hablando todo el rato.

- Tú:

- 1) ¡Chsss! ¡Silencio!
- 2) ¿Se callan, por favor?
- 3) Me gustaría que se callasen, por favor.
- 4) ¿Podrían callarse?
- 5) ¿No les importaría callarse, por favor?
- 6) Me pregunto si no les importaría callarse, por favor.

Orden de mayor a menor uso:

6. Cuestionario. Situación 6

Escenario: En la cafetería.

Situación: Estás en una cafetería con un amigo. Acabas de ordenar un mocha y te dispones a pagar. Te das cuenta de que has olvidado tu dinero. Le decides pedirle a tu amigo si puede pagarte tu café.

- Tú: (nombre de tu amig@), ¿te puedes creer que me he olvidado el dinero?

- 1) Necesito que me pagues el café.
- 2) Disculpa, ☺ necesito que me pagues el café.
- 3) Disculpa, ☺ necesitaría que me pagases el café.
- 4) ¿Podrías pagarme el café?
- 5) Perdona, ☺ ¿te importaría pagarme el café?
- 6) Disculpa, ☺ querría preguntarte si pudieras pagarme el café.

Orden de mayor a menor uso:

7. Cuestionario. Situación 7

Escenario: En la cafetería.

Situación: Estás en una cafetería. Acabas de pedir un mocha y te dispones a pagar. Te das cuenta de que has olvidado tu dinero. Le explicas a la persona de al lado y le preguntas si puede pagarte tu café.

- Tú: ¿Te puedes creer que me he olvidado el dinero?

- 1) Necesito que me pagues el café.
- 2) Disculpa, ☺ necesito que me pagues el café.
- 3) Disculpa, ☺ necesitaría que me pagases el café.
- 4) ¿Podrías pagarme el café?
- 5) Perdona, ☺ ¿te importaría pagarme el café?
- 6) Disculpa, ☺ querría preguntarte si pudieras pagarme el café.

Orden de mayor a menor uso:

8. Cuestionario. Situación 8

Escenario: En la clase de Biología.

Situación: Tienes un parcial (*midterm*) en dos semanas, sin embargo, no puedes ir a clase ese día porque tienes que viajar hasta California para ir a la boda de un familiar. La clase acaba de terminar, decides hablar con la profesora y pedirle si puede hacer el examen otro día.

- Tú: Buenos días profesora, el examen que tenemos la próxima semana coincide con la boda de un familiar...

- 1) Cámbiemelo.
- 2) Disculpe,☺ necesito que me cambie el examen de la fecha oficial.
- 3) Disculpe,☺ me gustaría pedirle que me cambiase el examen de la fecha oficial.
- 4) ¿Podría cambiarme el examen de la fecha oficial?
- 5) Disculpe,☺ me pregunto si podría cambiarme el examen de la fecha oficial.
- 6) Disculpe,☺ querría preguntarle si es posible aplazar la fecha del examen oficial.

Orden de mayor a menor uso:

9. Cuestionario. Situación 9

Escenario: Salida de una tienda de ropa en *U-Village*. Domingo noche.

Situación: Vives en el mismo bloque de apartamentos en el Barrio de Roosevelt del matrimonio Morales, una pareja de 60 años. Los has visto en escasas ocasiones, principalmente en la lavandería del edificio, por lo que no tienes mucha confianza con ellos y no estás segur@ de que te reconozcan. Sin embargo, has perdido tu cartera donde tenías tu *Husky Card* y no tienes dinero para volver a tu casa. Sabes que ellos tienen coche y que suelen desplazarse en él.

Tú: Buenas tardes señores Morales. Acabo de perder mi cartera con todo mi dinero y mi *Husky Card*

- 1) Lléveme en su coche.
- 2) Disculpe,☺ necesito que me lleve en su coche.
- 3) Disculpe,☺ me gustaría pedirle que me llevase en su coche.
- 4) ¿Podría llevarme en su coche?
- 5) Disculpe,☺ me pregunto si podría llevarme en su coche.
- 6) Disculpe,☺ querría preguntarle si es posible que me lleve en su coche.

Orden de mayor a menor uso:

APÉNDICE C

Nombre/Seudónimo:

Género: _____ Edad: _____

Curso 301 314

CUESTIONARIO ESPAÑOL

Instrucciones

- a) Lee con atención los datos de la introducción referentes al escenario y a la situación en que se desarrolla el diálogo.
- b) Completa el fragmento de discurso omitido en las siguientes situaciones que se plantean a continuación, con las palabras que **tú dirías**.
- c) Intentar responder con una o dos frases de la forma más natural que tú creas.

1. Cuestionario. Situación 1

Escenario: En el campus de UW.

Situación: Te gustan los deportes y la vida sana. Vas al IMA tres veces por semana y nunca fumas ni bebes alcohol. Te encuentras en *Red Square* almorzando en uno de los bancos que se encuentra en la plaza. De pronto llega un chico y se sienta a tu lado. Después de un rato, el chico enciende un cigarrillo, a pesar de estar prohibido fumar en el campus universitario.

-Tú: Hola...

2. Cuestionario. Situación 2

Escenario: Cocina del apartamento que compartes con un(a) amig@

Situación: Estás compartiendo apartamento en la residencia universitaria *Alder Hall* con tu mejor amig@ desde el *High School*. Alternan las tareas de limpieza del apartamento semanalmente con otros dos compañerxs. Tu amig@ tuvo ayer un *potluck* en casa y ensució toda la cocina. Además, esta semana le corresponde a él/ella limpiarla. Quieres usar la cocina, pero está muy sucia, y tu amig@, como es de costumbre, se retrasa como cada semana en hacer las tareas del hogar que le corresponde.

-Tú: Oye... Sé que eres mi amig@, pero...

3. Cuestionario. Situación 3

Escenario: Seminario de la clase de cálculo.

Situación: Te sientes muy interesad@ por el tema que tu profesor acaba de explicar en clase. Por ese motivo decides localizar a tu profesor, y aunque éste no es fácil que esté disponible, finalmente lo encuentras y solicitas recomendaciones bibliográficas para profundizar en el tema.

-Tú: Estoy muy interesad@ en el tema que hablamos el otro día en clase...

4. Cuestionario. Situación 4

Escenario: Salón de una casa.

Situación: Tu madre repentinamente necesita un ingrediente para preparar la cena de esta noche. Tú, sin embargo, te encuentras en el cuarto, terminando una tarea que tienes que entregar para antes de las 10 de la noche. Te muestras reaci@ a acatar órdenes. Tienes un hermano pequeño, José.

-Tú a tu hermano: José... sabes que estoy ocupad@...

5. Cuestionario. Situación 5

Escenario: Bloque de apartamentos en el distrito universitario.

Situación: Estás estudiando en tu habitación y escuchas música procedente del apartamento justo al lado del tuyo. No conoces a tus vecinos, pero quieres pedirles que bajen la música.

-Tú: (llamas a la puerta) Hola, buenas noches. Soy el/la vecin@ de al lado...

6. Cuestionario. Situación 6

Escenario: Pasillo de *Savery Hall*.

Situación: estás hablando con tu amig@ después de la clase de LING 400. No pudiste ir a clase el último día y quieres pedirle prestado los apuntes.

-Tú: ¡Hola!, ¿cómo estás? El último día no puede venir a clase y...

7. Cuestionario. Situación 7

Escenario: En la clase de Biología.

Situación: Tienes un parcial (*midterm*) en dos semanas, sin embargo, no puedes ir a clase ese día porque tienes que viajar hasta California para ir a la boda de un familiar. La clase acaba de terminar, decides hablar con la profesora y pedirle si puedes hacer el examen otro día.

-Tú: Buenos días, profesora. Tengo un matrimonio el mismo día del examen...

8. Cuestionario. Situación 8

Escenario: En la *Red Square* UW.

Situación: Tu amig@ ha venido a visitarte a Seattle. Le estás mostrando el campus y quieres una foto con él/ella en frente de la biblioteca Suzzalo. En ese momento, ves a un señor que viste un elegante traje y lleva un maletín lujoso. Quieres pedirle al señor que tome una fotografía junto a tu amig@.

-Tú: Buenos días, señor...

9. Cuestionario. Situación 9

Escenario: En la clase de biología

Situación: La próxima semana tienes un examen de biología, uno de los cursos más difíciles de este trimestre. A tu lado, en clase, se sienta Della -no es tu amiga, ni conocida- sin embargo, entiende a la perfección el contenido que entrará en el examen. Ves a Della al salir de clase, justo una semana antes del examen. Quieres pedirle ayuda para preparar el examen.

-Tú: Hola, Della. La próxima semana tenemos examen y no se me da muy bien este tema porque es muy difícil. No quiero reprobarme el examen...

10. Cuestionario. Situación 10

Escenario: En la casa de los padres de tu novi@

Situación: Estás cenando por primera vez en la casa de los padres de tu novi@. La comida es deliciosa y quieres pedirles que te sirvan más.

-Tú: Ejem (toses)...

11. Cuestionario. Situación 11

Escenario: en el autobús

Situación: Va a tomar el bus para ir a casa. Llevas muchísimos libros y estás cansad@. Quieres sentarte. Ves un asiento libre sin embargo hay una señora que tiene sus bolsas en el otro asiento. Quieres pedirle que deje las bolsas en el suelo para poder sentarte.

-Tú: Buenas tardes, señora...

Master's thesis study

Rocío Chueco Montilla

Yo



- Me llamo Rocío Chueco y soy estudiante graduada.
- Estoy haciendo mi tesis de máster y estoy llevando a cabo un estudio.
- → necesito recoger datos para mi investigación



¿INVESTIGACIÓN?

=



Mi investigación

- 2 actividades de clase. Me las entregaréis a mí en vez de vuestro profesor/a.

¿Risk, Stress or Discomfort? →
No. Es sólo burocracia.



¿Qué conseguís si formáis parte del estudio?



Terminaré mi tesis 😊



¡Tendréis un regalo! 😊

3 tareas

- 1 formulario (5 minutos)
 - 1 tarea para completar (20 minutos)
 - 1 tarea de opción múltiple (mayor a menor orden) (15 minutos)
-
- 3 etiquetas con números → 1 etiqueta/tarea

Formulario (5 min)

CUESTIONARIO

Este cuestionario es sólo para saber el perfil de los estudiantes que toman esta encuesta. Intenta responder el número máximo de preguntas posibles. Si te sientes incómodo con alguna de ellas, puedes omitirla.

Nombre/ Seudónimo: _____

Curso: 301 314 Edad: _____ Género: _____ ejemplo: hombre, mujer...

1. Información geográfica

1.1 Estudiante

a) ¿Has nacido en un país de habla hispana? SÍ NO Si has respondido "sí", ¿en cuál? _____

b) ¿Desde qué edad has residido en los EEUU? _____

1.2 Familiares

Padre				Madre
a) ¿Ha nacido en un país de habla hispana?	SÍ	NO	a) ¿Ha nacido en un país de habla hispana?	SÍ NO

Preguntas para completar (20 min)

- Contexta como tú lo dirías
- ¿Qué significa @? → no especifica el género
ejemplo: mi amig@ = mi amigo/mi amiga
- ¿Qué significa x? = significa lo mismo que @
Ejemplo: tus compañerxs= tus compañeros/tus compañeras

¡¡Intenta completar tantas preguntas como puedas!! 😊

Cuestionario opción múltiple (mayor a menor uso) (15 min)

- En algunas situaciones aparecerá el emoticono 😊. ¿Qué tienes que hacer?: tienes que insertar la frase de "Tú" donde está el emoticono.

Ejemplo:

Escenario: En la clase de ciencias.

Situación: El día anterior no pudiste venir a clase porque te encontrabas enferm@. Decides pedirle los apuntes a **tu amig@**.

- Tú: (nombre de tu amigo), ayer no puede venir a clase porque estaba enferm@...

1) Préstame los apuntes de ayer.

2) Disculpa, 😊 (nombre de tu amigo), ayer no puede venir a clase porque estaba enferm@... ¿me prestas los apuntes de ayer?



¿Tengo que cambiar el texto? →
NO!! Es sólo para no presentarte oraciones muy largas.