

ENRÍQUEZ, NÚRIA
UNIVERSIDAD DE HOUSTON, HOUSTON, EEUU
DÍAZ, LOURDES
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA, BARCELONA, ESPAÑA
LA CORTESÍA EN LAS RECLAMACIONES ORALES
DE HABLANTES L1, L2 Y HERENCIA INGLÉS / ESPAÑOL

BIODATA

Núria Enríquez (nenriquez@uh.edu) es doctora en Lingüística Hispánica y lectora de español en la Universidad de Houston, Texas. Desde 2007, concilia la investigación y la enseñanza del español como L2 y del español como lengua de herencia. Asimismo, ha impartido cursos de formación de profesores. Sus intereses de investigación giran en torno a la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera y de herencia, así como sus aspectos neurolingüísticos y psicolingüísticos.

Lourdes Díaz (lourdes.diaz@upf.edu) es profesora titular de Lengua Española en la Universidad Pompeu Fabra e investigadora en Lingüística Aplicada en el Centro de Computación y Lenguaje (CLiC) de la Universidad de Barcelona. Formadora de profesores de ELE desde 1990, compagina la investigación con el aula de ELE. Sus ámbitos son la descripción gramatical, los corpus de aprendices y la adquisición del español L2. Ha publicado, recientemente, las gramáticas *papELEs* y *ELEfante* con A. Yagüe (2019, 2ªed.); y *Lingüística Textual y enseñanza de ELE/L2* con J. de Santiago (2020).

RESUMEN

El presente artículo se centra en identificar las fórmulas de cortesía, canónicas y no canónicas, así como otras estrategias de compensación propias de la interacción oral, usadas por tres tipos distintos de hablantes – L1/L2– y herencia de inglés y español-comparando el uso de estas, para proponer una enseñanza más efectiva de estas construcciones, necesarias pero difíciles de llevar al aula de forma significativa y adecuada, desde el punto de vista pragmático-cultural. A partir del diseño de un *role-play* de una reclamación de un billete de autobús en inglés y en español y se recogió y analizó un corpus de producción oral de 10 hablantes nativos de español, 10 hablantes de español como lengua de herencia de nivel intermedio y 10 hablantes de español como L2 de nivel intermedio. Los resultados muestran el uso preferente de los atenuadores por parte de los tres grupos como fórmula de cortesía frente a otras estrategias. El grupo de herencia mantiene en español e inglés el uso de las formas canónicas, mientras que estas bajan en los *corpora* L2 (inglés y español). Las formas directas son las preferidas en los tres grupos.

PALABRAS CLAVE: herencia; L1/L2; pragmática; cortesía; reclamaciones

POLITENESS IN THE ORAL COMPLAINS OF L1, L2 AND HERITAGE ENGLISH / SPANISH SPEAKERS

In this study we identify and compare the use of politeness, whether they take the form of canonical expressions or non-canonical, as well as, compensation strategies, used by each group of speakers –L1/L2–, and heritage in English and Spanish, with the aim of enhancing language instruction for both L2 Spanish and heritage speaker Spanish learners. A role-play of a bus ticket claim was designed, in English and Spanish, and the production of 10 Spanish native speakers, 10 heritage Spanish speakers –intermediate level– and 10 L2 Spanish speakers –intermediate level– was analyzed. Results show the preference in use of downgraders by all three groups as a form of politeness. Heritage group maintain the use of canonical forms of politeness in both English and Spanish, whereas the use of them decrease in L2 *corpora* (English and Spanish). Direct strategies are preferred by all groups.

KEY WORDS: heritage, L1/L2, pragmatics, politeness, complains

1. INTRODUCCIÓN

Los actos de habla se han asociado siempre a la pragmática, y por actos de habla podemos entender el uso del lenguaje para satisfacer necesidades comunicativas concretas, como expresar sentimientos, hacer declaraciones, requerir información o expresar gratitud (Searle, 1969, 1979). Consustancial a la pragmática es la vinculación temporal, espacial y personal –aquí, ahora, yo- a la enunciación y sus circunstancias, lo que nos llevaría a la pragmática interpersonal de Locher & Graham. Locher & Graham (2010) definen la pragmática interpersonal como el estudio de “*social actors use language to shape and form relationships in situ*”. Aunque pueda parecer sencilla la definición de este campo de estudio, no lo es en absoluto, ya que, hoy en día, los puntos de vista para interpretar intenciones, parámetros y relaciones son múltiples, y en cualquier caso, van más allá de las meras relaciones sociales. El lenguaje no verbal, la resolución de conflictos y la cooperación, los problemas sociales o incluso la interacción con las nuevas tecnologías, son algunas de las áreas de estudio englobadas dentro de este campo. Como se desprende de lo expuesto hasta el momento, la investigación en pragmática tradicional y en pragmática interpersonal podrían solapar sus ámbitos de trabajo. Afortunadamente, no siempre es así, ya que la tradicional pone el foco en los roles sociales y acentúa su universalización, mientras que la segunda insiste en la individualidad única de sus actores (Stewart, 2009). Asumiendo, de la síntesis de ambas, la importancia de preservar las identidades individuales de los alumnos en el aula y de no imponer estándares sociales ni lingüísticos a los aprendices de lenguas extranjeras, segundas o de herencia, convenimos también en que es importante, a su vez, dotarles con las herramientas básicas para interactuar de manera efectiva, esto es, adecuada, en cualquier contexto formal o informal. Para ello, es prioritario sentar unas bases sobre las que cada hablante pueda desarrollar su propia identidad, que tendrá que definirse en relación con las otras, lo cual no es tarea fácil ni para la que exista, normalmente, evidencia empírica disponible. En la presente investigación se intenta aportar evidencia de este tipo, para lo que se ha adoptado una postura intermedia entre la noción de pragmática tradicional y la individual para la recogida y el análisis de corpus, a partir de simulaciones de interacciones concretas, de las que extraemos conclusiones sobre las estrategias de los tres grupos de hablantes analizados y sobre cómo su selección los identifica en mayor o menor medida.

No es menos cierto que otro de los grandes retos en pragmática es definir la cortesía, intrínsecamente ligada a la descortesía (Culpeper, 2005), pero ¿qué podemos entender por cortés o descortés? Esta no es una pregunta fácil de contestar, ya que, lo que en un país o una cultura puede ser cortés en otro u otra puede ser lo contrario, a pesar de compartir la misma lengua (Coupland *et al.*, 1992, Cameron, 2007). Lakoff (1989) define cortesía como “la intención de minimizar la confrontación durante el discurso, tanto la posibilidad de que ocurra como la posibilidad de que una confrontación sea percibida como un amenaza”. Bousfield (2008) define la descortesía como “todos aquellos actos comunicativos deliberados, verbales y no verbales hechos intencionadamente para crear un conflicto”. Por su parte Culpeper (2005) afirma que esta definición no recogería aquellos actos que, aun siendo no intencionados, causan conflictos. Llegados a este punto, como postula Mills (2009), hay que ser muy cautos a la hora de evaluar qué es o que no es cortés, porque podemos incurrir en el error de juzgar a las personas y no el lenguaje en sí. Así mismo, postula que la lengua, como ente vivo que sus hablantes hacen cambiar constantemente

tiene unas reglas gramaticales estipuladas también sujetas a cambios y variación. En esto último coincide Deutscher (2005), quien apunta que ni la lengua ni la cultura son homogéneas y, por consiguiente, experimentan cambios.

Partiendo de estos presupuestos, que asumimos, este trabajo no pretende juzgar los usos de las formas gramaticales estudiadas, sino mostrar qué diferencias y similitudes existen entre el manejo de las lenguas en tres grupos de hablantes bilingües de los mismos pares de lenguas, pero cuyas circunstancias de aprendizaje y uso son muy diferentes. Pinto (2012) señala que muchos estudios con hablantes de herencia evitan incluir a hablantes nativos de estas lenguas, ya que puede generar la idea de que se establece una norma estándar con la que comparar y sitúa a un grupo en desventaja. Por su parte, Valdés & Geoffrion-Vinci (1998) destacan la importancia de incorporar un grupo monolingüe –en EEUU tanto de inglés como de español– para que la investigación sea más significativa. Atentos a estas consideraciones, nuestro estudio no ha tratado a ninguno de los tres grupos de hablantes presentados aquí como grupo meta, ni lo ha tomado como referencia para establecer una norma estándar en ninguno de los dos idiomas estudiados. Como ya se ha comentado anteriormente, nuestro objetivo es aportar evidencia comparativa de uso de las lenguas en los tres tipos de hablantes bilingües, según sus circunstancias de uso y aprendizaje de los idiomas.

2. ANTECEDENTES

Se han llevado a cabo numerosos análisis contrastivos del uso de las estrategias de cortesía en peticiones, como, por ejemplo, en el marco del *CCSARP: Cross-Cultural Speech Act Realization Project* (Blum-Kulka *et al.*, 1989), cuya clasificación en nueve categorías descriptivas ha sido ampliamente utilizada para diversas lenguas, entre ellas el español (Le Pair, 1996; Félix-Brasdefer, 2003; Bataller, 2010). Actos de habla como las disculpas, los saludos y las peticiones han sido objeto de investigación en la pragmática de la L2 y, más específicamente, en la pragmática de la interlengua de español en la última década. En lo que concierne a las peticiones, Shively (2014) señala que fueron de los primeros actos de habla estudiados en la interlengua de español.

Carduner (1998) y Le Pair (1996) establecen similitudes y diferencias en la producción de peticiones en la producción de hablantes de L1 y L2 de español. Ambos estudios observan que los aprendices de niveles intermedios y avanzados utilizan preguntas indirectas en peticiones como, por ejemplo, "¿Puedes ayudarme?" *Can you help me?*, en una frecuencia similar. Sin embargo, el repertorio de los aprendientes no es tan amplio como el de los hablantes nativos, lo que demuestra que prefieren las estructuras indirectas convencionales basadas en el uso del verbo *poder*, debido sobre todo a la transferencia de su L1 mientras que evitan, en cambio, el uso de estructuras más prototípicas o genuinas en español como: ¿Te importa ayudarme? *Do you mind helping me?* Otra evidencia notable es que la estructura menos usada por los estudiantes en ambos trabajos fue el condicional. En los estudios de Le Pair y Carduner señalan la transferencia negativa de la L1 (inglés, recordemos) en la estructura ¿Es posible que...? (*Is it possible that...?*), que no tiene el mismo significado en ambos idiomas y que causa interpretaciones pragmáticas erróneas en las peticiones (nótese que, en español, esa es, o puede ser, una forma de devolución de

enunciado, rechazo, cuestionamiento). También señalan ambos estudios que los estudiantes de herencia utilizan menos peticiones directas que los hablantes nativos de español y lo atribuyen de nuevo a la transferencia de la L1.

Por su parte, los resultados de Koike (1989) difieren sustancialmente de los anteriores, ya que, en su investigación, los estudiantes producen un alto número de mandatos u órdenes directas por su falta de complejidad, dado que son más sencillos sintácticamente que las preguntas indirectas. Koike apunta también que los estudiantes utilizan los atenuadores como estrategia para mitigar las peticiones, en particular el marcador de cortesía “por favor”, *please*.

Félix-Brasdefer (2017) analizó las solicitudes y reportó una serie de diferencias entre los *role-plays* de peticiones de los estudiantes independientemente de su competencia, puesto que se daban tanto en principiantes como en niveles intermedios y avanzados. Primero, detectó un cambio del predominio de las peticiones directas de los principiantes en favor de un mayor uso de las solicitudes indirectas convencionales en los niveles intermedio y avanzado. Félix-Brasdefer argumentó que los estudiantes más avanzados estaban en condiciones de producir peticiones indirectas debido a su mayor competencia gramatical, mientras que los principiantes empleaban peticiones directas debido a que su gramática era más limitada. Los niveles más altos, por su parte, redujeron el uso de marcadores de cortesía, como *por favor* (una estrategia compensatoria en los niveles más bajos). Las estrategias de mitigación, como por ejemplo los verbos condicionales o las formas de pasado (pretérito imperfecto de indicativo), se encontraron en los niveles superiores. Sin embargo, continuaban sin asemejarse a la lengua meta en otros aspectos. Por ejemplo, los estudiantes avanzados sobregeneralizaron el uso de las preguntas indirectas, mientras que los hablantes nativos de español fueron más directos. Pinto (2005) obtuvo resultados similares con estudiantes de cuatro niveles diferentes.

Pinto & Raschio (2007) compararon las peticiones en tres grupos de hablantes, uno nativo de español, otro de herencia y uno de L1 inglés. El grupo de hablantes nativos era de origen mexicano, los hablantes de herencia eran México-americanos originarios de California y el grupo de L1 inglés procedía también de California. En su estudio, los hablantes de herencia estaban entre los dos grupos (L1 inglés y L1 español) en lo que concierne al uso de un lenguaje directo. El aspecto más interesante de su estudio es que concluye que el perfil lingüístico de los hablantes de herencia no se podía catalogar como L1 en ninguno de los dos idiomas, aunque sí presentaban similitudes con la transferencia negativa de L1 inglés, indicando un estilo pragmático negativo (basado en ser impositivo) cuando en el español es habitualmente positivo.

En estudios longitudinales sobre la producción, Bataller (2010) y Shively (2011) analizaron el desarrollo pragmático de los hablantes de español como L2 en las peticiones de servicios¹ durante una estancia en el extranjero donde el efecto de la inmersión en la cultura desempeña cierto papel. Bataller empleó *role-plays* y Shively empleó datos naturalistas².

¹ Solicitud formal por parte de un cliente para la obtención de un servicio, comprar un artículo, información, etc.

² En escenarios naturales, no en laboratorio.

Ambas autoras descubrieron la tendencia de los alumnos de eliminar las estrategias de solicitud que no parecieran nativas como "¿Puedo tener?", *Can I have?* al pedir bebidas después de dicha estancia. Sin embargo, Bataller observó que los estudiantes lo reemplazaron con otra transferencia: declaraciones de deseo (es decir, *quiero*), mientras que los participantes de Shively aumentaron el uso de estrategias pragmáticamente apropiadas en español, como los imperativos (Ponme un café, *Give me a coffee*) o su ausencia por elipsis (Un café, *A coffee*).

En lo concerniente a estudios previos sobre las diferencias entre L2 y herencia, Potowski (2014:407-414) destaca, en general, que los hablantes de herencia disponen de una enorme cantidad de conocimiento lingüístico frente a los L2. La diferencia más destacable es la naturaleza del contacto que cada estudiante de herencia tiene con el español. Mientras que en tareas orales (como *role-plays*), los estudiantes de herencia cometen pocos errores en morfología, tales como concordancia de género y número o en declinaciones verbales, muestran un gran número de ellos en las tareas escritas. Por el contrario, los grupos de L2 muestran la tendencia opuesta. En este aspecto, Bowles (2011) llega a similares conclusiones.

Desde el punto de vista de los aspectos pragmáticos importantes, hay que destacar el del uso de los marcadores discursivos *-Discourse Markers-*, pertenecientes a diferentes categorías lingüísticas y que pueden operar en diferentes niveles como la organización del discurso, de la interacción, los turnos de palabra (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010; Fischer, 2014: 271), son marcadores de la competencia del hablante, por lo que un mayor uso implica una mayor competencia lingüística. Koch & Thörle (2019) estudiaron el empleo de estos marcadores discursivos *-en concreto sí, claro and vale-* en conversaciones telefónicas simuladas tanto con hablantes de español L2 como con hablantes nativos. En sus conclusiones, confirma la validez de los marcadores discursivos como medida de competencia; también como descriptores de características formales y funcionales. Thörle (2016) incluye los comienzos y los cierres *-openings and closings-*, entre los marcadores discursivos, y observa que no se utilizan hasta que se alcanza un nivel de competencia en el que se es consciente de los recursos pragmáticos disponibles.

A la luz de las investigaciones mencionadas, parece relevante realizar un estudio comparativo entre hablantes de herencia, de L2 y nativos de español, a fin de recopilar evidencia de las estrategias de cortesía (estructuras y marcadores) utilizadas por los distintos grupos para establecer diferencias y semejanzas de uso. Así mismo, la comparación puede resultar particularmente útil para los profesores de herencia y L2, ya que se podrán observar varios fenómenos de variación como el distinto uso de atenuadores (apuntado en algunos estudios previos) y el de estructuras canónicas y no canónicas de cortesía (aportado en este para los tres grupos) de manera conjunta.

2. 1. HIPÓTESIS DE ESTUDIO

Esta investigación se ha sustentado en las siguientes hipótesis iniciales:

- a) El empleo de las formas de cortesía es mayor en la L1 que en la L2.

- b) El manejo de las formas canónicas de cortesía es bajo en todos los grupos, tanto en L1 como en L2.
- c) Preferencia por los atenuadores en todos los grupos, tanto en L1 como L2.
- d) Menor utilización de las formas directas en la L1 que en la L2.
- e) Menor incidencia de los marcadores discursivos tanto en la L2 como en la L1.

3. METODOLOGÍA

El instrumento más utilizado en la recogida de datos lingüísticos en pragmática intercultural y pragmática de la interlengua ha sido el *testo* tarea de compleción del discurso (*Discourse Completion Task o DCT*). Los DCT son herramientas lingüísticas para la elicitación de la competencia pragmática desarrolladas por Blum-Kulka *et al.* (1989). Los participantes disponen de un *role-play* con toda la información de *background* de la situación o interacción y deben reaccionar a ella una vez leída.

Los pioneros en utilizar los *role-plays* en el aula fueron los sociolingüistas (Labov, 1972, 1980) y los semióticos (etno)pragmáticos (Schegloff & Sacks, 1973). Actualmente, es una actividad muy característica del enfoque comunicativo. Según Félix-Brasdefer (2005: 240), las estrategias encontradas en el discurso natural coinciden con las del discurso simulado o *role-plays*, si bien con diferencias en la frecuencia y en la distribución secuencial de los mecanismos pragmalingüísticos. El mismo autor señala las escasas oportunidades que hay de grabar funciones comunicativas específicas (por ejemplo, peticiones, negociaciones, etc.) en contextos naturales. Así mismo, señala la dificultad que entrañan las situaciones espontáneas para controlar las variables sociales (edad, género, nivel educativo, variedad y nivel de español).

Por todas las evidencias que se acaban de presentar, en esta investigación se optó por los diálogos semiespontáneos o *role-plays*, para controlar las diversas variables que oscurecieran la validez del estudio, pero conservando a la vez los recursos pragmalingüísticos enriquecedores del discurso.

El instrumento de elicitación usado fue una simulación con el investigador. Ambos participantes, investigador y estudiante, tenían que llevar a cabo una reclamación para conseguir el cambio de un billete de autobús. Para ello, disponían de un guion con un billete correcto y uno incorrecto –en las indicaciones se insistió en que podían improvisar si así lo deseaban–, si bien esta simulación se llevó a cabo sin preparación previa, para intentar captar la mayor espontaneidad posible en la situación.

3. 1. PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Se contó con tres grupos de hablantes, cada uno integrado por 10 personas. En total, se registró la participación de 30 sujetos, 21 mujeres y 9 hombres, con edades comprendidas entre los 19 y los 42 años. El primer grupo de hablantes –grupo Hispa– tenía como L1 español y L2 inglés; un segundo de hablantes de L1 inglés y L2 español –grupo USA– y, por último, aquellos de español como lengua de herencia –grupo Herencia– con L1 español y L2 inglés. Todos se conformaron bajo las mismas pautas para obtener así grupos homogéneos en cuanto a nivel cultural y procedencia. Se les administró un cuestionario de *background* para verificar la información personal y familiar. Para este fin, se diseñó un cuestionario de *background* a partir de Silva-Corvalán (2001) y Fairclough (2013), que proporcionan varias muestras. En el caso de los hablantes de español como lengua de herencia, para determinar la generación a la que pertenecían, se tomaron como base los postulados, que, ya desde los años 90, expuso Silva-Corvalán en varios trabajos, como después Valdés (2005) o Potowski (2014), entre otros.

Los 10 hablantes que conforman el corpus nativo de español e inglés como segunda lengua –grupo Hispa–, con 6 mujeres y 4 hombres-, son originarios de México, Cuba, Venezuela, Argentina, España y Colombia. Todos eran estudiantes de posgrado de la Universidad de Houston, a excepción de dos, que estaban relacionados con la universidad, si bien no eran ya alumnos. Todos completaron sus estudios, hasta la licenciatura, en sus países de origen. A pesar de que su grado de competencia lingüística en inglés era bastante alto (con relativa uniformidad debida a la residencia en los EEUU), su lengua dominante y de instrucción era claramente el español.

El grupo de L1 inglés / L2 español –grupo USA–, está integrado por 10 estudiantes no graduados –con 7 mujeres y 3 hombres-, del Programa de Español como Segunda Lengua del Departamento de *Hispanic Studies*, perteneciente a la Universidad de Houston, con un nivel de 2302³. Se estimó oportuno que los integrantes del grupo USA fueran de dicho nivel para que tuvieran una competencia lingüística suficiente como para completar las tareas de manera exitosa y para que su dominio de la lengua fuera lo más homogéneo posible. Se controló que no tuvieran ningún familiar de origen hispano y que su conocimiento del español procediera de las clases que hubieran cursado en la escuela y la universidad, lo que se garantizó mediante la administración de un cuestionario diseñado para ellos y conforme a los de herencia administrados normalmente.

El corpus de español como lengua de herencia –grupo Herencia–, lo constituyen 10 estudiantes no graduados de la universidad de Houston –8 mujeres y 2 hombres–, que asistían a las clases de español como lengua de herencia. Todos ellos pertenecen al nivel 2308⁴. Los 10 hablantes de herencia son de segunda generación cuya lengua de instrucción ha sido el inglés, por haber sido escolarizados en los EEUU. Aunque la lengua dominante en su entorno familiar es el español, alternan inglés y español en su círculo de amistades. Esta clasificación de los hablantes de herencia como segunda generación está basada en

³ University of Houston. (2020). *Department of Hispanic Studies*. Recuperado de: <https://www.uh.edu/class/spanish/language-programs/second-language/>

⁴ University of Houston. (2020). *Department of Hispanic Studies*. Recuperado de <https://www.uh.edu/class/spanish/language-programs/heritage-language/>

los postulados de Silva-Corvalán (2001), según la cual, los individuos nacidos en los EEUU que han aprendido el español desde su nacimiento y cuyos padres son inmigrantes, pertenecerían a este grupo. Como ya se mencionó, para seleccionar los estudiantes de acuerdo con estos requisitos, se pasaron cuestionarios de *background*. Asimismo, para conformar los grupos y elegir a los participantes del estudio, se tuvo en cuenta, por un lado, la competencia lingüística, atestiguada, en el caso de la segunda lengua, por los test que facultan a asistir a las clases. Por el otro, se consideró el nivel de educación, pues todos eran estudiantes universitarios, de grado y de posgrado, con la excepción de dos de los participantes, exalumnos con estudios superiores. En el caso del grupo de herencia, también se tuvo en cuenta que fueran todos de segunda generación. También se valoró la edad y el género como otro de los elementos de estudio.

3.2. TRANSCRIPCIÓN Y CODIFICACIÓN DE LOS DATOS

Para el análisis se crearon primero dos *corpora* generales divididos por idioma: Corpus_L1 y Corpus_L2. El primero estaba integrado por todas las transcripciones de los diálogos llevados a cabo en L1. Después, se procedió a hacer lo mismo con las grabaciones realizadas en la L2. Para el análisis de las fórmulas de cortesía, se dividieron los *corpora* generales por idioma –L1 y L2– y grupo –Herencia (H); Hispa (Hi) y USA– dando como resultado los seis sub*corpora* que se recogen en la tabla 1:

Tabla 1. Sub*corpora* en L1 y L2 por grupos.

Corpus L1 H	Corpus L2 H
Corpus L1 Hi	Corpus L2 Hi
Corpus L1 USA	Corpus L2 USA

Todos los *corpora* constan de la transcripción ortográfica codificada con información lingüística y extralingüística de las grabaciones realizadas. Se transcribió el material de audio usando *Transcriber* (Barras *et al.*, 2001), programa de acceso libre que permite la sincronización de los archivos de audio con los textos y alinear los audios y la transcripción ortográfica. El resultado es que el material transcrito está sincronizado con el archivo de sonido. En cuanto al proceso, los diálogos se transcribieron ortográficamente a partir de los ficheros de MP3 y MP4 de manera manual y luego se codificaron para las fórmulas de cortesía. Para el recuento de *types*, *tokens* y ratios se utilizó el programa informático *AntConc*, herramienta de acceso libre para la anotación y búsqueda de categorías gramaticales. Con el fin de verificar si los resultados obtenidos eran estadísticamente significativos, se efectuó un análisis cuantitativo con *G-Stat 2.0*, programa de acceso libre para la estadística.

Durante el proceso de codificación, se identificaron y marcaron las siguientes categorías:

- 1) Las intervenciones de cada interlocutor, especificando el role adoptado: el cliente con la etiqueta CL y el operador con la etiqueta OP (para este estudio solo se analizó el *role* del cliente, no del operador, ya que era el propio investigador).

2) Preguntas directas o *direct questions* (DQ), formas interrogativas que implican la solicitud de información o de un servicio concreto. En los datos analizados tenemos cuatro tipos básicos de acuerdo con su función comunicativa en el contexto del *role-play*:

- a) Las preguntas introducidas por un pronombre interrogativo, con o sin preposición.
- b) Las preguntas de sí o no, que no contienen ningún pronombre interrogativo.
- c) Las preguntas de confirmación o *question tags*, usadas para confirmar la información mencionada
- d) Preguntas alternativas a las de pronombre interrogativo, cuya finalidad es la de ofrecer servicios.

3) Mandatos directos o *direct commands* (DC), estrategia que envuelve cierto riesgo dada la asimetría existente entre los roles de OP y CL. En un mandato directo, la modalidad interrogativa desaparece y la petición de información o servicio se realiza a través de un verbo volitivo (querer, desear), un verbo de necesidad (necesitar) o de dicción (decir)⁵. Los mandatos directos son la segunda opción preferida en el repertorio estratégico cuando se requiere un servicio o información (Díaz, Taulé & Enríquez, 2018; Enríquez, Sun & Díaz, 2020). En el español normativo, su uso es menos frecuente, a excepción de situaciones en las cuales el hablante tiene prisa; si ese no es el caso, (como en una reclamación), las estrategias de cortesía tienen que ser utilizadas con verbos modales, formas de pasado o cláusulas condicionales (como por ejemplo: Necesitaría cambiar el billete - *I need my ticket exchanged*).

4) Las formas canónicas de cortesía o *Canonical Form of politeness* (CFP), formas esperadas según la literatura de cortesía (Escandell, 2000; Fairclough, 2005; Félix-Brasdefer & Mugford, 2017; Bataller, 2010). Preguntas como "¿Podría decirme los precios del bus exprés y del normal?" (*Could you tell me the prices for the express bus and the normal bus?*) o "¿Podría imprimirme el billete?" (*Could you print the ticket for me?*). También se incluyen preguntas con marcas morfológicas de pasado (condicional, imperfecto de indicativo y pasado de subjuntivo), primera persona singular ("¿podría pagar con tarjeta?", *Could I pay with my visa card?*) o usted ("¿Le importaría imprimirme el billete?", *Would you mind printing the ticket form me?*).

5) Las aperturas y cierres u *Openings and Closings* (OC) como "Hola. Buenos días" (*Hello. Good morning*) o "Gracias, que tenga un buen día" (*Thanks, have a nice day*).

⁵ Esta estrategia puede tener una doble explicación. Por un lado, la espontaneidad, es decir, el uso directo de una pregunta sin ser o sentirse mal educado (Kieling, 2009) –una estrategia difícil para un nativo o un hablante de lengua de herencia sin atenuadores–. Por otro lado, el uso de DC como estrategia básica en la interlengua: la más frecuente antes de aprender el uso de preguntas de volición o posibilidad. Cuando el uso del componente léxico-morfológico, es decir, el uso de condicional o formas de pasado, el incremento en la variedad de modales y de distinción entre la flexión de persona 1^a-3^a- y 2^a, tú frente a usted emerge, se pueden establecer diferencias entre grupos. (Ver Díaz, Taulé, Enríquez 2018, 113).

Estos aparecen usados especialmente por los hablantes de L2 o los AH (Habla de Herencia) con menos competencia lingüística (Lafford & Salaberry, 2003).

6) Atenuadores o *Downgraders* (DG) como "por favor, gracias", en, por ejemplo: "Quiero el exprés, por favor" (*I want the express, please*). Normalmente, se usan con formas no canónicas, como formas modales diferentes del condicional o del pasado o pasado de subjuntivo. Son las estrategias más típicas y simples de mitigación para compensar la carencia pragmática. Su importancia y relevancia dentro del contexto es percibida por los estudiantes una vez que han adquirido la suficiente competencia sociocultural en la lengua meta (Bravo & Briz, 2004; Enríquez & Díaz, 2018).

7) Los marcadores discursivos o *Discourse Markers* (DM) como "vale", "de acuerdo", "(Entonces) vale", *okay, fine*, utilizados en este tipo de situaciones como confirmación. Su uso muestra un incremento de la competencia lingüística, ya que son partículas con diversos significados y usos, que pueden ir desde la confirmación de información a cambio de turno o un cierre de conversación (Lafford & Collentine, 2006; Thörle, 2016, Thörle *et al.* 2018).

4. ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado se reportarán y analizarán los resultados obtenidos en los corpora generales de L1 y L2 (4.1), así como las formas de cortesía utilizadas por cada uno de los grupos en L1 y L2 (4.2). Para terminar, se sintetizarán los resultados generales de los grupos (4.3).

4.1. ANÁLISIS DE LOS CORPORAL1 Y L2

En el análisis de datos lo primero que se hizo con el programa de análisis AntConc fue un recuento de *Types*, *Tokens* y ratios en el corpus de L1 (español para Herencia e Hispa e inglés para USA) y lo mismo en el corpus de L2 (inglés para Herencia e Hispa y español para USA).

Tabla 2. *Types*, *Tokens* y ratios en los corpora de L1.

Grupo	<i>Types</i>	<i>Tokens</i>	RRT
Herencia (SP)	269	1795	0,15
Hispa (SP)	398	1570	0,25
USA (SP)	330	1527	0,22

En la tabla 2 vemos como las ratios de los grupos Hispa y USA en su L1 son más altas que las del grupo Herencia. Esto nos lleva a concluir que la riqueza léxica de los grupos Hispa y USA en su L1 es mayor que en el caso del grupo Herencia.

Si vamos a la tabla 3 donde tenemos los *Types*, *Tokens* y ratios de los grupos en su L2 podemos observar como la ratio más alta es la del grupo Herencia, (más alta incluso que en L1). Teniendo en cuenta las características especiales de este grupo, constituye un

comportamiento ya esperable (Valdés, 1995; Carreira & Kagan, 2011). Por otro lado, en los grupos Hispa y USA tenemos una disminución en las ratios, también esperable al estar en su L2.

Tabla 3. *Types, Tokensy ratios en los corpora de L2.*

Grupo	<i>Types</i>	<i>Tokens</i>	RRT
Herencia (EN)	290	1484	0,19
Hispa (EN)	304	2054	0,15
USA (EN)	198	1385	0,14

Seguidamente se hicieron los recuentos de las fórmulas de cortesía, es decir, de las 6 etiquetas expuestas en el apartado 3, en los dos *corpora* (L1 y L2) para contextualizar el peso de estas en el conjunto de la producción. En la tabla 4 tenemos el corpus de L1: recordemos que en este corpus tenemos las producciones orales del grupo Herencia e Hispa en español y del grupo USA en inglés.

Tabla 4. Porcentajes de las fórmulas de cortesía en el corpus L1.

Corpus L1	4892	100%
Formas de cortesía	545	11%

En la tabla 5, tenemos el porcentaje de las fórmulas de cortesía en el corpus de L2, es decir, inglés para el grupo Herencia e Hispa y español para el grupo USA.

Tabla 5. Porcentajes de las fórmulas de cortesía en el corpus L2.

Corpus L2	4923	100%
Formas de cortesía	404	8%

Comparando los porcentajes de los dos *corpora*, se observa como las fórmulas de cortesía son más abundantes en la L1 que en la L2. Este hecho tal vez se deba a la competencia lingüística de los hablantes: a mayor competencia lingüística, mayor conciencia pragmática, lo que conlleva que sean más conscientes de las necesidades pragmlingüísticas (Soler-Espiauba, 1996; Briz, 2004; Sánchez, Alba & Pinilla, 2009) e incluso de las paralingüísticas (Haverkate, 1994); es decir, cuentan con más herramientas de tipo lingüístico y cultural para llevarlas a cabo.

4.2. ANÁLISIS DE LAS FORMAS DE CORTESÍA UTILIZADAS POR LOS GRUPOS EN L1 Y L2

Uno de los principales propósitos de esta investigación era comprobar si el empleo de fórmulas de cortesía era mayor en la L1o en la L2. Para atestiguar la relevancia de los datos en esta investigación, se procedió a implementar la prueba estadística de Chi cuadrado (χ^2). Para ello se plantearon dos hipótesis: la hipótesis nula (H0) y la hipótesis alternativa (H1):

- H0: No se hace más uso de las fórmulas de cortesía en la L2.

- H1: Sí se hace más uso de las fórmulas de cortesía en la L2.

Una vez realizada la prueba no paramétrica de Chi cuadrado, tenemos el siguiente resultado:

Sí se hace más uso de las fórmulas de cortesía en la L2, $\chi^2(2, N= 30)= 116.0, p=.00$

Como podemos ver en el informe de resultados del Chi cuadrado, existe una diferencia significativa en el uso de la cortesía en la L1 y la L2.

En cuanto al uso de las diferentes fórmulas de cortesía por grupos e idioma, tenemos en la tabla 6 las ocurrencias y porcentajes de los tres grupos en su L1, es decir, en español para Herencia e Hispa e inglés para USA, y en la tabla 7 las ocurrencias y porcentajes de los tres grupos en su L2, inglés para Herencia e Hispa y español para USA.

Tabla 6. Ocurrencias y porcentajes de las diferentes fórmulas de cortesía por grupos en su L1.

Herencia L1 (SP)	Ocurr.	%	Hispa L1 (SP)	Ocurr.	%	USA L1 (EN)	Ocurr.	%
DG	28	31%	DM	95	37%	DG	59	30%
DC	24	27%	DG	49	19%	DC	35	18%
CFP	23	26%	CFP	29	11%	DM	35	18%
DM	8	9%	DC	27	10%	CFP	26	13%
OC	5	6%	OC	35	14%	OC	20	10%
DQ	1	1%	DQ	23	9%	DQ	23	12%
Total	89	100%	Total	258	100%	Total	198	100%

Tabla 7. Ocurrencias y porcentajes de las diferentes fórmulas de cortesía por grupos en su L2.

Herencia L2 (EN)	Ocurr.	%	Hispa L2 (EN)	Ocurr.	%	USA L2 (SP)	Ocurr.	%
DG	79	40%	DM	46	38%	DG	25	29%
CFP	34	17%	DG	40	33%	DM	23	26%
DC	32	16%	DC	17	14%	OC	13	15%
DM	26	13%	OC	11	9%	DC	12	14%
OC	20	10%	DQ	5	4%	DQ	10	11%
DQ	6	3%	CFP	1	1%	CFP	4	5%
Total	197	100%	Total	120	99%	Total	87	100%

Uno de los datos más relevantes es el número de fórmulas de cortesía generales utilizadas por el grupo Herencia en su L1, menor que el resto de los grupos; mientras que, en su L2, este número aumenta considerablemente, siendo incluso el grupo Herencia el que más fórmulas contabiliza en L2. Como se ha comentado con anterioridad, el grupo Herencia es un grupo con características propias que difiere tanto de los L2 como de los monolingües (Bowles, 2011). A pesar de tener el español como lengua materna y de poseer un conocimiento específico amplio de esta en comparación con un grupo de L2 (Potowski, 2014), se constatan carencias y errores impropios de un hablante monolingüe, ya que la adquisición de la L2 se produce casi al mismo tiempo y con una exposición más intensa (Montrul, 2008).

Por otra parte, las ocurrencias totales en la L2 de los grupos Hispa y USA son menos que sus ocurrencias en la L1, datos esperables, ya que es normal que la menor competencia lingüística se perciba en el uso de la L2 (Hawkins, 2005; Hawkins & Hattori, 2006; Hawkins & Franceschina, 2004).

Si comprobamos los resultados por categorías, los atenuadores (DG) son uno de los recursos más utilizados por todos, especialmente por los grupos Herencia. En el grupo Herencia en particular, tenemos un 31% en español –28 ocurrencias– y un 40% en inglés –70 ocurrencias–. En el grupo USA tenemos un 30% en inglés –59 ocurrencias– y un 29% en español –25 ocurrencias–. En el grupo Hispa, los DG son el segundo recurso tanto en L1 como en L2. Alguno de los DG más recurrentes en español e inglés es “por favor o gracias” - *please or thank you*. Estos atenuadores son más fáciles de utilizar y pueden compensar la falta de competencia lingüística de manera efectiva (Koike, 1989; Salsbury & Bardovi-Harlig, 2000, Félix-Brasdefer & Mugford, 2017).

Ejemplos:

Sí <DG> por favor regrésamela en mi tarjeta <DG> por favor. (Herencia SP).

Yes, <DG> that's great <DG> thank you. (Hispa EN).

Respecto a las formas canónicas de cortesía (CFP) –formas de condicional o las del imperfecto de indicativo y subjuntivo (Fairclough, 2005; Bataller, 2010)– se puede apreciar como son las formas menos utilizadas por los grupos Hispa y USA en la L2, aunque sube algo su uso en la L1, hasta la cuarta forma más usada en la L1 de USA –26 ocurrencias, 13%– y la tercera en Hispa –29 ocurrencias, 11%–. En cuanto al grupo de Herencia, mantiene constante su empleo en ambos idiomas, español e inglés, con 23 ocurrencias y 26% en la L1 y 34 ocurrencias y 17% en la L2. Al contrario de lo que cabía esperar, no son las formulaciones preferidas por los hablantes. Estas formas requieren, concretamente en español, del dominio de los tiempos de pasado, subjuntivo y condicional, o sea, conocimientos avanzados.

Ejemplos:

Quizás te <CFP> gustaría saber mi número de billete. (USA SP).

<CFP> *I'd like to have it in the same time in the same card I paid with.* (Hispa EN).

En lo que respecta al uso de los mandatos directos, su uso se mantiene estable en los tres grupos en los dos idiomas, aunque en posiciones intermedias, mientras que las preguntas directas es el recurso menos utilizado por los tres grupos. Este tipo de formulaciones pueden considerarse en un principio como las menos corteses, ya que son las más directas, pero no siempre son percibidas así por todos los hablantes. En diversos estudios como los de Fitch (1994), Fitch & Sanders (1994) o García Pastor (1999), los mandatos directos, como por ejemplos los imperativos, están vistos como una forma sincera de mejorar las relaciones de igualdad y solidaridad en comunidades de hablantes hispanos y de herencia. Por el contrario, en un estudio de Pinto & Raschio (2007), los hablantes con más influencia anglófona perciben estas órdenes y preguntas directas como una forma menos positiva.

Ejemplos:

<DC> Quiero cambiar el horario, quiero salir a las 8:30 de la mañana (USA SP).

<DC> *make it back on my card*(Herencia EN).

Cuando se consideran las estrategias de mitigación y, por tanto, de cortesía, se deben tener en cuenta los marcadores discursivos, con funciones que abarcan desde las funcionales a las pragmáticas (Aijmer, 2002), e incluso como marcadores de cortesía (Yates, 2010; Neary-Sundquist, 2013; Siu, 2001). A pesar de esto, hay que tener en cuenta que el uso de estas formas en la L2 es considerado difícil, justo por heterogeneidad formal y su amplio espectro funcional (Thörle, 2016). En el caso del grupo Hispa, este recurso lingüístico es el más utilizado tanto en la L1 –95 ocurrencias, 37%– como en la L2 –46 ocurrencias, 38%–. En el caso de los grupos Herencia y USA, su uso se mantiene en posiciones intermedias y estable en los dos idiomas. Esta utilización de los marcadores discursivos, nos vendría a marcar un dominio lingüístico en la L2 avanzado.

Ejemplos:

<DM > Vale <DM> pues nada, que... (Hispa SP).

<DM> *Okay, <DM> so, basically what ...* (USA EN).

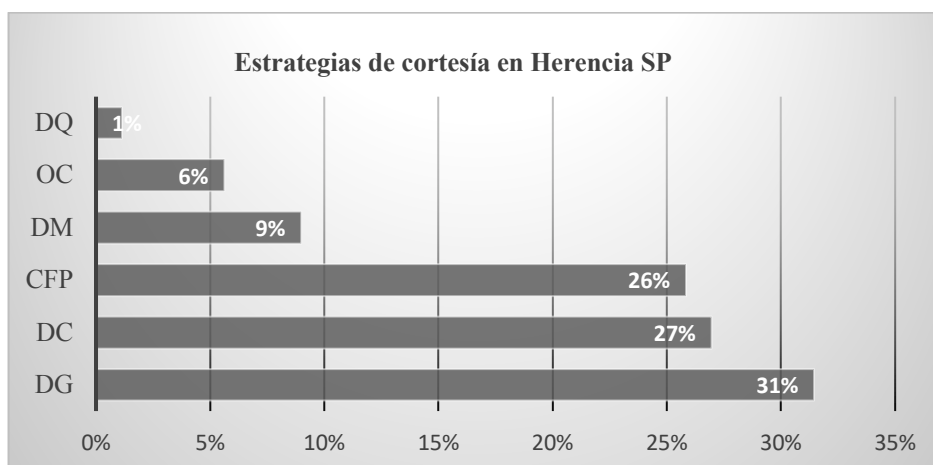
Algunos estudios han clasificado las aperturas y los cierres de conversación –O/C– como marcadores discursivos. En el presente estudio se han considerado por separado, dado el amplio espectro de aplicación de estos marcadores discursivos. Según un estudio de Thörle (2016), los estudiantes no utilizan estas aperturas y cierres hasta que no han adquirido un nivel mínimo de dominio de la L2. En los resultados obtenidos en esta investigación, las aperturas y cierres son la segunda estrategia menos utilizada después de las preguntas directas. En esta ocasión, no se trata de una falta de competencia lingüística de los hablantes sino de otras cuestiones asociadas al contexto. Se debe tener presente que los *role-plays* grabados son semiespontáneos, en los que se mitiga la realidad, con mayor relajación de los participantes. Por otro lado, algunos de ellos ya conocían de antemano al investigador, por lo que la relación asimétrica operador-cliente, no fue tan marcada como se podría producir en una situación real.

Ejemplos:

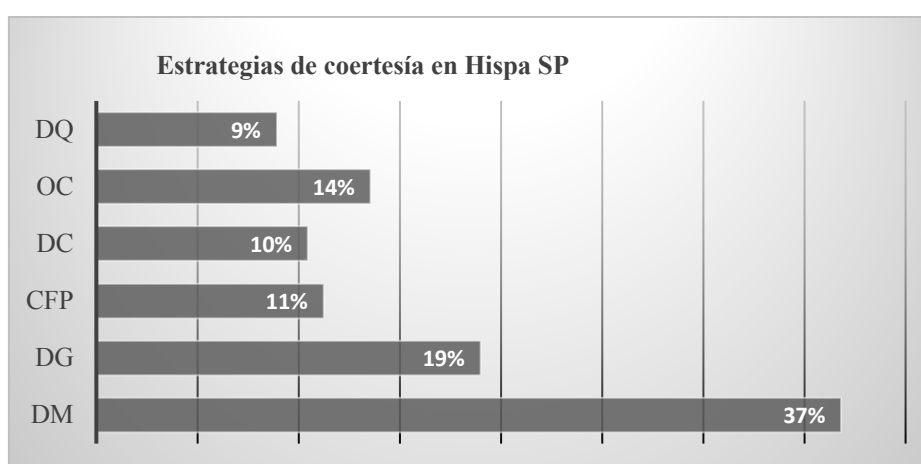
<OC> Adiós, <OC> buenos días (USA SP).

<OC> *Good morning, my name is...* (Herencia EN).

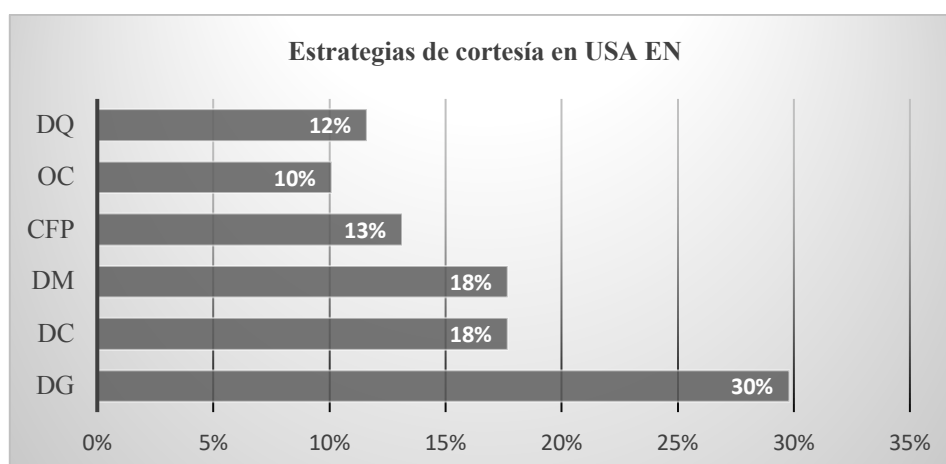
Si reflejamos gráficamente los datos obtenidos en los tres *corpora* de L1, quedan de la siguiente manera:



Gráfica 1. Porcentajes de las diferentes fórmulas de cortesía en el grupo Herencia en L1 (español).

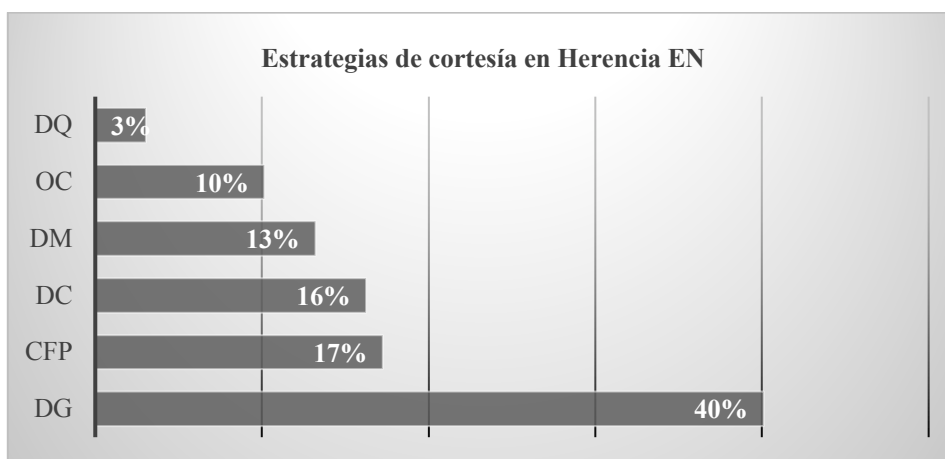


Gráfica 2. Porcentajes de las diferentes fórmulas de cortesía en el grupo Hispa en L1 (español).

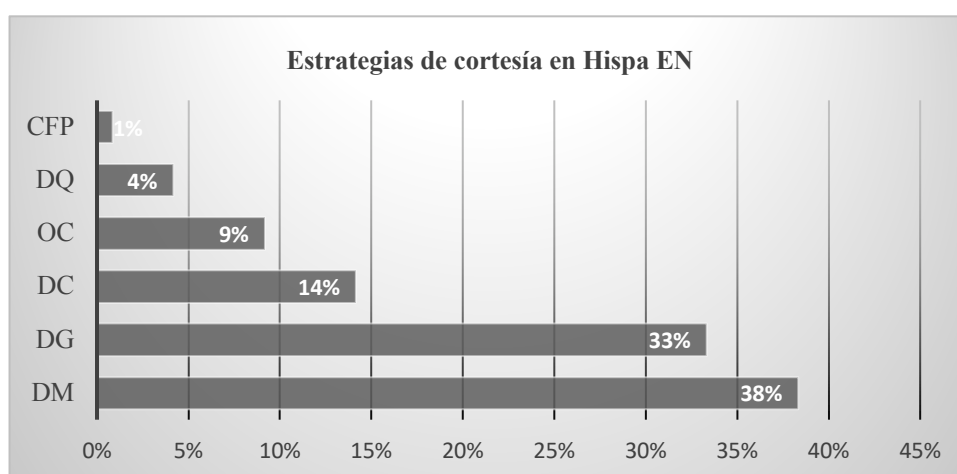


Gráfica 3. Porcentajes de las diferentes fórmulas de cortesía en el grupo USA en L1 (inglés).

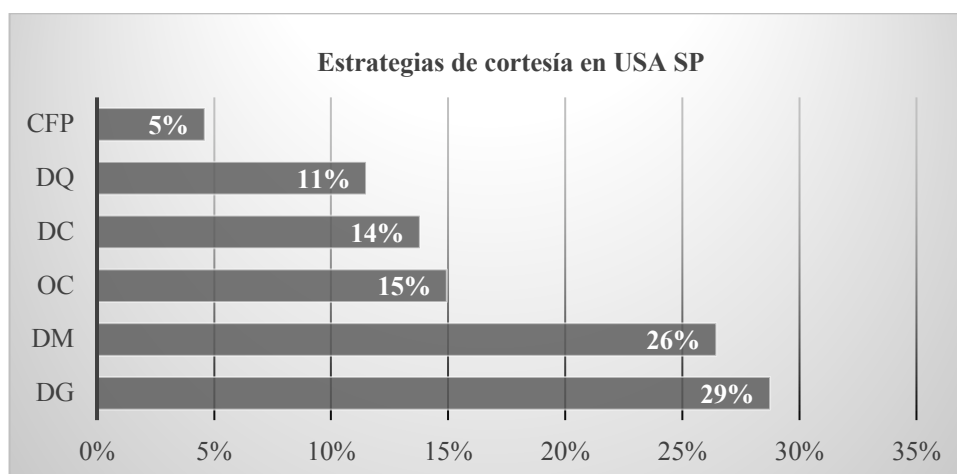
Si reflejamos gráficamente los datos obtenidos en los tres *corpora* de L2, quedan de la siguiente manera:



Gráfica 4. Porcentajes de las diferentes fórmulas de cortesía en el grupo Herencia en L2 (inglés).



Gráfica 5. Porcentajes de las diferentes fórmulas de cortesía en el grupo Hispa en L2 (inglés).



Gráfica 6. Porcentajes de las diferentes fórmulas de cortesía en el grupo USA en L2 (español).

4.3. RESUMEN DEL ANÁLISIS

Como hemos visto detalladamente en los datos expuestos en este apartado, las fórmulas de cortesía son más abundantes en la L1 que en la L2. En cuanto al grupo Herencia, es el que registra un uso más diferenciado de estas fórmulas entre su L1 y su L2, mientras que los grupos USA e Hispa mantienen un empleo más constante. En cuanto a los atenuadores son los recursos más utilizados para mostrar cortesía, pero, al mismo tiempo, las formas canónicas de cortesía (CFP), que serían las más esperadas en este contexto, curiosamente, tienen una incidencia relativamente baja en los tres grupos y en los dos idiomas.

5. CONCLUSIONES

Este estudio pone de manifiesto la necesidad de más investigaciones sobre pragmática intercultural en las que se involucre a estudiantes de español como lengua de herencia y a hablantes de español e inglés como L1. Así mismo, se ha señalado también la importancia de cambiar las perspectivas pragmático- culturales entre monolingües, bilingües y tipos de bilingüismo como el relativo a los hablantes de herencia, a fin de tomar, también, más conciencia de las características individuales.

En cuanto a los resultados del presente trabajo, se ha podido validar la primera hipótesis planteada, concerniente al uso distinto de las formas de cortesía en la L1 y en L2. Según los datos analizados, hay un mayor manejo de fórmulas de cortesía en la L1 –con un 11%– que en la L2 –8%–. En cuanto a las diferencias por grupos, Hispa y USA utilizan un mayor número de recursos de cortesía en la L1 –con 198 y 258 respectivamente– que en la L2 –87 y 120 respectivamente–. Por el contrario, el grupo Herencia cuenta con más formas de cortesía en la L2 –197– que en la L1 –89–. Este hecho refuerza la posición de los estudios sobre hablantes de herencia que sostienen que, socioculturalmente, sus parámetros difieren de la L1 y de la L2 (Potowski 2014; Valdés 2005, etc.).

En cuanto a la segunda hipótesis expuesta sobre el uso de las formas canónicas de cortesía, se ha visto en los datos de este estudio que, en general, hay un empleo medio de estas formas, mientras que los atenuadores son el recurso más utilizado en todos los grupos y en las dos lenguas. Esta conclusión sí deberá tenerse en cuenta para plantear estrategias didácticas no solo basadas en el input, sino también en la reflexión sobre las preferencias y percepciones sobre lo esperado en determinados contextos según la variedad geolectal, competencia, adscripción grupal, etc.

Por último, para las formas directas, es decir, las preguntas directas y los mandatos u órdenes directas, la estrategia más marcada y arriesgada en términos de cortesía (acto amenazador si no se dan las condiciones de confianza esperadas), su presencia es baja en la L2, si bien las diferencias no son muy marcadas en ninguno de los grupos ni en ninguna de las dos lenguas.

En lo que respecta al uso de los marcadores discursivos, no se ha detectado ninguna diferencia notable de uso en la L1 o la L2, a causa de la competencia lingüística de los

hablantes (media-alta), lo que les habría permitido manejar este recurso con relativa facilidad, especialmente en la L2.

De especial relevancia sí resulta, en cambio, las implicaciones didácticas de este trabajo empírico. Es necesario el desarrollo de la conciencia pragmática y de la pragmática interpersonal a la hora de trabajar y de aprender las formas de cortesía. Por un lado, la baja presencia de formas canónicas esperadas demuestra que no se han visibilizado lo suficiente como estrategias útiles, a pesar de que son las más presentes en materiales didácticos. Por otro, la baja presencia de peticiones directas, atribuidas a transferencia, en el nivel de competencia de estos estudiantes (B2) tampoco constituye un problema, en contra de lo que suelen creer los profesores. La racionalización del trabajo intercultural y lingüístico, por tanto, debería ir en dos direcciones, según nuestros datos. Por una parte, no se debería limitar el trabajo de la cortesía solo a la enseñanza de los condicionales u otras formas canónicas de cortesía, sino que es necesario ampliar el repertorio e incluir atenuadores, marcadores e incluso órdenes directas con mayor repertorio de verbos modales, para dotar a los estudiantes de un abanico mayor de herramientas para adecuarse al contexto, a la variación geolectal y a las necesidades culturales de forma menos restrictiva. Como ya se ha podido comprobar en diversos estudios (Bardovi-Harlig & Griffin 2005; Koike & Pearson 2005; Félix-Brasdefer, 2008), la enseñanza explícita de estas estrategias de mitigación, además de los marcadores discursivos (más ampliamente reivindicados), puede mejorar la competencia de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Aijmer, K. (2002). *English discourse particles: Evidence from a corpus*. Amsterdam: John Benjamins.

Bardovi-Harlig, K. & Hartford, B.S. (1991). "Saying "no". Native and non-native rejections in English". *Pragmatics and Language Learning*, 2: 41–57.

Bataller, R. (2010). "Making a Request for a Service in Spanish: Pragmatic Development in the Study Abroad Setting". *Foreign Language Annals*, Volume 43: 160–175.

Bardovi-Harlig, K. & Griffin, R. (2005). "L2 Pragmatic Awareness: Evidence from the ESL Classroom". *System* 33.3: 401–415.

Barras, C. *et al.* (2001). "Transcriber: Development and Use of a Tool for Assisting Speech Corpora Production". *Speech Communication*, 33.

Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood (NJ): Ablex.

Bravo, D. & Briz, A. (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística. Boletín de Lingüística, 20(29), pp. 175-188.

Briz, A. (2004). "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada". En Bravo, D. & A. Briz (coord.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. (pp. 67–93). Barcelona: Ariel.

Bousfield, D., (2008). *Impoliteness in Interaction*. Ámsterdam: John Benjamins.

Bowles, M. (2011). "Measuring Implicit and Explicit Linguistic Knowledge: What can Heritage Language Learners contribute?" *Studies in Second Language Acquisition*, 33 (2): 247–271

Cameron, D. (2007). "Redefining rudeness". En Gorji, M. (coord.), *Rude Britannia*. (pp. 127–138). Londres: Routledge.

Carduner, J. (1998). *Politeness strategies of intermediate to advanced learners of Spanish*. Tesis doctoral inédita, University of Pittsburgh, PA.

Carreira, M. & Kagan, O. (2011). "The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design and Professional Development". *Foreign Language Annals*, 44(1): 40–64.

Coupland, J. & Coupland, N., *et al.* (1992). "How are you?: Negotiating phatic communion". *Language in Society* 21: 207–230.

Culpeper, J. (2005). "Impoliteness and entertainment in the television quiz show: *The Weakest Link*". *Journal of Politeness Research* 1(1): 35–72.

Deutscher, G. (2005). *The Unfolding of Language: An Evolutionary Tour of Mankind's Greatest Invention*. Nueva York: Metropolitan Books.

Díaz, L., Taulé, M. & Enríquez, N. (2018). "Being polite at the railway or bus station: how a role-play can illustrate the differences between Study Abroad groups vs. Heritage Students and At Home groups of Spanish L2 university learners". En Cristina Sanz & Alfonso Morales-Front (coord.): *The Routledge Handbook of Study Abroad Research and Practice*. (pp. 102–118). Nueva York / Londres: Routledge.

Enríquez, N., Sun, Y. & Díaz, L. (2020). "Pauses and mental processes during a transaction task. The case of English (L1/L2), Spanish (L1/L2) and heritage Spanish". En Levey, D. (coord.): *Strategies and Analyses of Language and Communication in Multilingual and International Contexts* (pp. 55–65). Cambridge Scholars Publishing.

Enríquez, N. & Díaz, L. (2018). "Politeness in the oral discourse of L1, L2 and Heritage Spanish Speaker". En Moreno, A. & Díaz, F.J. (coord.): *Languages at the Crossroads: Training, Accreditation and Context of Use*. Sevilla: Universidad de Jaén.

Escandell-Vidal, V. (2000). "Sintaxis y uso interpretativo". En Korta, K. & García-Murga, F. (coord.), *Palabras. Víctor Sánchez de Zavala in Memoriam*, (pp. 219–259). Bilbao: Servicio Editorial de la UPV-EHU.

Escobar, A.M. & Potowsky, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fairclough, M. (2005). *Spanish and Heritage Language Education in the United States*. Fráncfort: Vervuert Iberoamericana.

Fairclough, M. (2013). "Muestras de lexicalización en estudiantes hispanos bilingües en los Estados Unidos: un estudio exploratorio". *Revista Internacional d'Humanitats*, 27.

Félix-Brasdefer, J.C. (2003). "Declining an Invitation: A Cross-Cultural Study of Pragmatic Strategies in American English and Latin American Spanish". *Multilingua*, 22: 225-255.

Félix-Brasdefer, J.C. (2005). "Métodos de recolección de actos de habla: Peticiones en el discurso natural y simulado de hablantes mexicanos". En J. Murillo Medrano (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE*. (pp. 221–245). Estocolmo-Costa Rica: Programa EDICE-Universidad de Costa Rica.

Félix-Brasdefer, J.C. (2008). "Pedagogical intervention and the development of pragmatic competence in learning Spanish as a foreign language". *Issues in Applied Linguistics*, 16(1): 47–82.

Félix-Brasdefer, J.C. & Mugford, G. (2017). "(Im)politeness: Learning and Teaching". En Culpeper, J. & Haugh, M. (coord.): *The Palgrave Handbook of Linguistics (Im)Politeness*. (pp. 489–516). Basingstoke, Reino Unido: Palgrave / McMillan.

Fischer, K. (2014). "Discourse markers". En Schneider, K.P. & Barron, A. (coord.): *Pragmatics of discourse*. (pp. 271–294). Berlín / Nueva York: De Gruyter Mouton.

Fitch, K. (1994). "A Cross-Cultural Study of Directive Sequences and Some Implications for Compliance-Gaining Research". *Communication Monographs* 61 (3):185–209.

Fitch, K., & Sanders, R. (1994). "Culture, Communication, and Preferences for Directness in Expression of Directives". *Communication Theory* 4 (3): 219–245.

García Pastor, M.D. (1999). "Directive Use and Performance in a US Hispanic Community: A Cultural Approach". *Studies in English Language and Linguistics* 1: 147–170.

Hawkins, R. & Franceschina, F. (2004). "Explaining the acquisition and non-acquisition of determiner-noun gender in French and Spanish". En Prevost, P. & Paradis, J. (coord.): *The Acquisition of French in Different Contexts: Focus on functional categories*. (pp. 175–205). Amsterdam: John Benjamins.

Hawkins, R. (2005). "Revisiting Wh-movement: The availability of an uninterpretable [wh] feature in interlanguage grammars". En Dekydtspotter, L., et al. (coord.): *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2004)*. (pp. 124–137). Somerville: Cascadilla.

- Hawkins, R. & Hattori, H. (2006). "Interpretation of English multiple wh-question by Japanese speakers: a missing uninterpretable feature account". *Second Language Research* 22 (3), pp. 269–301.
- Koike, D. (1989). "Pragmatic Competence and Adult L2 Acquisition: Speech Acts in Interlanguage". *Modern Language Journal*, 73: 279–289.
- Koike, D., & Pearson, L. (2005). "The Effect of Instruction and Feedback in the Development of Pragmatic Competence". *System* 33. 3: 481–501.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1980). *Locating Language in Time and Space*. Nueva York: Academic Press.
- Lafford, B., & Salaberry, R. (coord.). (2003). *Spanish second language acquisition: State of the science*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Lafford, B., & Collentine, J. (2006). "The effects of study abroad and classroom context on the acquisition of Spanish as a second language". En Salaberry, R. & Lafford, B. (coord.): *The art of teaching Spanish*. (pp. 103–126). Washington DC: Georgetown University Press.
- Lakoff, R. (1989). "The limits of politeness: Therapeutic and courtroom discourse". *Multilingua-Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 8(2-3): 101–130.
- Le Pair, R. (1996). "Spanish Request Strategies: A Cross-Cultural Analysis from an Intercultural Perspective". *Language Sciences*, 18 (3-4): 651–670.
- Locher, M.A., & Graham, S.L. (2010). "Introduction to interpersonal pragmatics". En Locher, M.A. & Graham, S. (coord.): *Interpersonal Pragmatics* (pp. 1–13). Berlín: Mouton de Gruyter.
- López Serena, A. & Borreguero Zuloaga, M. (2010). "Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita". En Loureda Lamas, O. & Acin Villa, E. (coord.): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. (pp. 415–495). Madrid: Arco/Libros.
- Mills, S. (2009). "Impoliteness in a cultural context". *Journal of Pragmatics*, 41(1): 1047–1060.
- 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.
- Neary-Sundquist, C. (2013). "Task type effects on pragmatic marker use by learners at varying proficiency levels". *L2 Journal*, 5: 1–21.

- Pinto, D. (2012). "Pragmatics and Discourse: Doing Things with Words in Spanish as a Heritage Language". En Beaudrie, S. & Fairclough, M. (coord.): *Spanish as a Heritage Language in the US: State of the Science*. (pp. 121–138). Washington DC: Georgetown University Press.
- Pinto, D. (2005). "The Acquisition of Requests by Second Language Learners of Spanish". *Spanish in Context*, 2: 1–27.
- Pinto, D. & Raschio, R. (2007). "A Comparative Study of Requests in Heritage Speaker Spanish, L1 Spanish, and L1 English". *International Journal of Bilingualism*, 11:135–155.
- Potowski, K. (2014). "Heritage Learners of Spanish". En Geeslin, K.L. (coord): *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, (pp. 404–422). Malden: Wiley-Blackwell.
- Salsbury, T. & Bardovi-Harlig, K. (2000). "Oppositional Talk and the Acquisition of Modality in L2 English". En Swierzbina, B., *et al.* (coord.): *Social and Cognitive Factors in Second-Language Acquisition* (pp. 57–76). Somerville: Cascadia.
- Sánchez, J., Alba, V. & Pinilla, R. (2009). *Aspectos del Español actual: Descripción, enseñanza y aprendizaje (L1 y L2). Acercamiento a la cortesía verbal, la creación neológica y la enseñanza del español*. Madrid: SGEL.
- Schegloff, E., & Sacks, H. (1973). "Opening Up Closings". *Semiotica* 8: 289–327.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Shively, R.L. (2011). "L2 pragmatic development in study abroad: A longitudinal study of Spanish service encounters". *Journal of Pragmatics*, 43 (6): 1818–1835.
- Shively, R. (2014). "Language in Context. Pragmatics in SL Spanish". En Geeslin, K.J. (coord.): *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. (pp. 331–350). Malden: Wiley-Blackwell.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y Pragmática del español*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Soler-Espiauba, D. (1996). "¿Tú o usted? ¿Cuándo y por qué? Descodificación al uso del estudiante de Español como Lengua Extranjera". En Montesa, S. & Gomis, P. (coord.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I* (pp. 199–208). *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*.

Thörle, B. & Koch, Ch. (2019). "The Discourse Markers *sí, claro* and *vale* in Spanish as a Foreign Language". En Bello, I. *et al.* (coord.): *Cognitive Insights into Discourse Markers and Second Language Acquisition* (pp. 119–149). Berna: Peter Lang.

Thörle, B. *et al.* (2018). "Die Perspektive der Angewandten Sprachwissenschaft". En E fing, C. *et al.* (coord.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Ein interdisziplinäres Handbuch*. (pp. 33–42). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Thörle, B. (2016). "Turn openings in L2 French: An interactional approach to discourse marker acquisition". En Borreguero Zuloaga, M. & Thörle, B. (coord.): *Discourse Markers in Second Language Acquisition / Les marqueurs discursifs dans l'acquisition d'une langue étrangère. Studies on Italian and French as L2 / Études en italien et en français langues étrangères. Special issue of Language, Interaction and Acquisition* 7:1: 117–144.

Valdés, G. (1995). "The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges". *The Modern Language Journal*, 79(3): 299–328.

Valdés, G. & Geoffrion-Vinci, M. (1998). "Chicano Spanish: The Problem of the "Underdeveloped" Code in Bilingual Repertoires". *The Modern Language Journal*, 82: 473–501.

Valdés, M.G. (2005). "Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?" *The Modern Language Journal*, 89, 3: 410–426.

Yates, L. (2010). "Pragmatic challenges for second language learners". En Trosborg, A. (coord.): *Pragmatics across languages and cultures*. (pp. 287–308). Berlin: Walter de Gruyter.