



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Programa de Doctorado en Filología
Hispanica

TESIS DOCTORAL:

**EL ACTO QUEJA: ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS
EMPLEADAS POR HABLANTES NATIVOS DEL
ESPAÑOL DE CHILE Y HABLANTES NO NATIVOS,
APRENDIENTES DEL ESPAÑOL**

Presentada por Sonia Toledo Azócar
para optar al grado de
doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dr. Antonio Briz

Agradezco,

Al doctor Antonio Briz por su rigurosa e inteligente dirección. Su generosidad académica, sus pertinentes recomendaciones y correcciones han sido absolutamente decisivas para concluir este trabajo. El amplio conocimiento del tema de esta tesis y su sabiduría de vida me dieron la confianza para mirar donde no miraba. De manera especial, le agradezco la paciencia, nunca perdida.

A la doctora Ana María Harvey que era mi codirectora. No alcanzó a acompañarme en este camino pero sí me guió desde arriba.

A mis colegas y compañeros de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, por su apoyo constante. A todos los amigos que me ayudaron a llevar a buen término esta tesis.

A mi hijo, madre y hermano, por aceptar que no estuviera cuando tenía que estar.

Mi mano se negó a escribir
aquello que no me pertenecía
Me dijo:
debes ser el silencio que nace.

Mi mano
me dijo que el mundo
no se podía escribir
(Leonel Lienlaf: ÜL)

ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1.1 CONSIDERACIONES PREVIAS	2
1.2 OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS	8
1.3 JUSTIFICACIÓN Y CONTRIBUCIÓN DEL ESTUDIO	10
1.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	14
1.5 DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO	16
1.6 DISPOSICIÓN DE LA TESIS	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	21
2.1 PRAGMÁTICA DE LA INTERLENGUA	22
2.2 LA INTERLENGUA	28
2.3 COMPETENCIA PRAGMÁTICA	35
2.4 CONOCIMIENTO PRAGMÁTICO	43
2.5 FALLOS PRAGMÁTICOS	48
2.6 DEL ACTO DE HABLA AL ACTO COMUNICATIVO	59
2.7 LOS ACTOS COMUNICATIVOS Y SU ADQUISICIÓN: ALGUNOS ESTUDIOS.	66
CAPÍTULO III: EL ACTO QUEJA	72
3.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN	73
3.2 DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL ACTO QUEJA	91
3.3 LA QUEJA: UN ACTO DE AMENAZA A LA IMAGEN	98
CAPÍTULO IV: LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS	110
4.1 PRESENTACIÓN DEL CORPUS	111
4.2 RECOGIDA DE DATOS	112
4.3 CONSTITUCIÓN DEL CORPUS Y SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN	118
4.4 SUJETOS PARTICIPANTES	119
4.5 TAREA COMUNICATIVA	123
4.6 DIFICULTADES Y LIMITACIONES DE ESTE ESTUDIO	125
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS DATOS	128
5.1 ESTRUCTURA DEL ACTO QUEJA. SU PATRÓN INTERACTIVO.	129
5.1.1 SECUENCIA DE SALUDOS	139
5.1.1.1 CAMPO DE ACCIÓN DEL TÚ Y USTED	140
5.1.1.2 LOS SALUDOS COMO CORTESÍA RITUAL Y ESTRATÉGICA	144
5.1.2 SECUENCIA DE QUEJAS	147
5.1.3 SECUENCIA DE NEGOCIACIÓN	154
5.1.4 SECUENCIA DE DESPEDIDA	173
5.2 EL ACTO QUEJA Y SUS ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS	180
5.2.2 SELECCIÓN Y REALIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS PARA QUEJARSE EN ESPAÑOL.	204
5.2.3 ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LAS ESTRATEGIAS SELECCIONADAS POR HABLANTES NATIVAS Y NO NATIVAS	211
5.3 MAPA INTERACCIONAL DE LA QUEJA	230

CAPÍTULO VI: EL ACTO QUEJA Y SU ENSEÑANZA EN E/LE	244
6.1 LA DIMENSIÓN PRAGMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	245
6.2 LOS ACTOS DE COMUNICACIÓN EN EL CURRÍCULO ELE: REFLEXIONES EN EL AULA	257
6.3 ACERCAMIENTO METODOLÓGICO A LA QUEJA EN ESPAÑOL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	265
6.3.1 PROPUESTA DIDÁCTICA	268
6.3.2 COMENTARIOS ACERCA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	284
CONCLUSIONES	286
ANEXOS	307
Anexo 1 Convenciones Val.Es.Co. de transcripción	307
Anexo 2 Cuadro de informantes	309
Anexo 3 Corpus	310
BIBLIOGRAFÍA	360

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

En grupos compuestos por maestros y aprendices, los ancianos de la tribu enseñan su lengua ancestral (por ejemplo Yurok, Karuk, Wintu, Hupa, Mojave) a sus nietos y sobrinos, que a su vez intentarán utilizar la lengua con sus hijos en las actividades de la vida cotidiana. Sin embargo, tan pronto como estos estudiantes quieran ir más allá de la adquisición de palabras y frases aisladas, y pretendan comunicarse en la lengua, se encontrarán con la realidad de la divergencia entre los valores sociales que tradicionalmente se transmitían por medio de estas palabras. Por ejemplo, mientras que un hablante nativo de Karuk, criado y residente en una comunidad cerrada de personas afines y de gran proximidad física, con posiciones y papeles sociales bien definidos rara vez necesitaba hacer cumplidos, expresar agradecimiento o cursar invitaciones explícitamente, los estudiantes modernos de Karuk sufren una presión social para realizar este tipo de actos de habla con mucha mayor frecuencia que sus mayores".

(Wolson, 1988)

1.1 Consideraciones previas

Los actos comunicativos responden en cierto grado a universales pragmáticos, no obstante, se debe tener en cuenta que las formas lingüísticas elegidas por los hablantes para enunciarlos, no son idénticas en todas las lenguas, en todos los grupos o subgrupos culturales. Los formatos privilegiados para comunicar intenciones pragmáticas responden tanto a normas gramaticales y léxico semánticas como a patrones de comportamiento que subyacen en una comunidad sociocultural:

Speakers functioning as members of a particular society in terms of a particular culture have internalized not only rules of grammar, but also rules of appropriate speech usage which are broadly shared by other members of their society, and which they apply in their speech behavior (Sankoff, 1974, p. 18).

En efecto, las reglas culturales y convenciones sociales mediatizan, por ejemplo, las estrategias pragmáticas requeridas al realizar un acto de comunicación, las cuales, en tanto producto de un sustrato universal, son particulares o propias a cada sociocultura. Esta particularidad no reside exclusivamente en qué estrategias seleccionan o excluyen los hablantes en una determinada situación comunicativa sino también en su frecuencia de ocurrencia y en las funciones para las que ellas son utilizadas.

En este estudio, entendemos el concepto de estrategias pragmáticas lo que Brown y Levinson definieron como los medios para satisfacer algunos fines comunicativos (1987, p. 58), es decir, aquellas funciones pragmáticas a las que recurren los participantes de una interacción para satisfacer determinadas metas comunicativas y que están orientadas a proteger la imagen tanto del interlocutor como la del hablante¹. Para Tarone (1981) esta meta sería negociar el significado en la interacción. Briz, en esta misma línea, se refiere a este concepto como un plan que persigue el acuerdo con el otro. Esta meta o plan se logra exitosamente cuando se negocian las relaciones interpersonales y su actuar porque “cuando hablamos no solo negociamos significados, sino imágenes, derechos, espacios y territorios” (2008, p. 40) con el objetivo de lograr los propósitos previstos y de obtener la colaboración conversacional de y con el otro.

El hablante puede recurrir, por ende, a un amplio espectro de estrategias que se articulan como esfuerzos que se suceden de la dinámica conversacional en el nivel dialógico y que dependen de contextos interaccionales y situacionales, como apunta Bravo (2005, p. 32).

¹ En una interacción oral o escrita, las estrategias son obra de un individuo o de una colectividad que de modo consciente o no tiende a seleccionar un cierto número de operaciones de lenguaje más o menos convencionalizadas, concatenadas en formato meta-medio (Allwood, 1976), cuyo uso se impone en virtud de un contexto determinado (Charaudeau y Maingueneau, 2005). Para Charaudeau, esta noción es posible de ser usada de acuerdo con el contrato de comunicación que asegura la estabilidad y previsibilidad de las conductas. En otros términos, quienes interactúan estratégicamente, lo hacen considerando un contrato comunicacional preexistente.

Si cada lengua y sociocultura dan cuenta de un estilo interaccional propio como parte esencial de su identidad comunicacional, es normal que un hablante de una cultura ajena, que carece del manejo de las estrategias y recursos necesarios para desenvolverse en la lengua meta (en nuestro caso, el español), se comporte comunicativamente de una manera que los hablantes nativos calificarían de deficiente, inadecuada e incluso descortés.

Gee señala respecto del aprendizaje de segundas lenguas que es relevante que el hablante no nativo pueda “entreteter habla y acción” (1990, citado en Ortega, 2000, p. 200), esto es, que domine repertorios lingüísticos correctos y extensos y lea adecuadamente el contexto sociocultural a objeto de que su actuación comunicativa sea vista como aceptable por la comunidad meta. En una determinada situación comunicativa cuando comparecen un hablante nativo y un no nativo, es muy probable que la producción de un acto de comunicación no coincida totalmente, de ahí que exista una gran probabilidad de que se produzcan deficiencias o malentendidos en la interacción. Se requiere para su correcta y adecuada realización un alto nivel de competencia lingüística pero también pragmática.

Cuando se lleva a cabo un acto comunicativo los aprendientes movilizan estrategias pragmáticas y eligen los mecanismos lingüísticos para realizarlas de acuerdo con los objetivos, con las variables sociales e interpersonales y con contextos interaccionales y situacionales

específicos. Como señala Olshtain, “sociocultural choices of semantic speech act strategies must be viewed as language – specific situation [...]” (1983, p. 246); junto con la elección de las estrategias pragmáticas el hablante selecciona los recursos y elementos lingüísticos que las actualizan y que le permitirán lograr su meta comunicativa, que, en el caso del acto en estudio, la queja, es la colaboración del interlocutor para dar una solución satisfactoria al problema o conflicto que la ha generado. Este ejercicio de elección y producción de estrategias pragmáticas es esencial en la comunicación intercultural y debe ser un foco de interés y desarrollo en la enseñanza de una segunda lengua (SL) o lengua extranjera (LE)².

En efecto, como puntualizan Scollon y Scollon (1993), la violación de las reglas pragmáticas pueden incluso tener repercusiones tan extremas como el quiebre comunicacional. Este potencial impacto negativo ha sido una de las motivaciones para que los actos comunicativos y su realización, sean tomados con mayor interés y atención (Kasper, 1997) y, asimismo, hayan aumentado las pesquisas sobre las producciones de hablantes no nativos, como en nuestro caso, de aprendientes de español.

Es interesante tomar en cuenta que la clasificación de nivel

² En este trabajo nos referimos indistintamente a segunda lengua (SL) y a lengua extranjera (LE) aunque reconocemos que la segunda se refiere a la que se aprende a través de la instrucción formal en un aula y fuera del país de la lengua meta y la SL alude a la adquisición, es decir, al proceso natural de apropiamiento de la lengua meta.

avanzado de un aprendiente de una LE o SL responde en general a rotulaciones lingüísticas -gramaticales principalmente-. Sin embargo, Littlewood (1998) argumenta que el manejo de la estructura formal de una segunda lengua no siempre es el factor determinante para evaluar que un aprendiz sea más competente que otro, más bien "con frecuencia es la persona que tiene mayor habilidad en una situación comunicativa en la que se incluye tanto a sí misma como a su oyente" (1998, p. 4).

En actos complejos y de carácter conflictivo como las amenazas, las reprimendas, los rechazos o en nuestro caso, las quejas, el desconocimiento de las reglas de comportamiento pragmático por parte un hablante no nativo puede alterar el flujo conversacional e, incluso, romper una relación conversacional. Esto será de gran interés en nuestro estudio, ya que una queja es el resultado de un problema que llama a una solución y que, a su vez, activa diferentes movimientos de negociación donde la empatía con el interlocutor será vital para llegar a un acuerdo.

Hay que considerar que el ejercicio comunicativo de un hablante no nativo para realizar este tipo de actos de comunicación no es una tarea simple, dado que tiene que adaptar sus enunciados, no solo de acuerdo con sus intenciones, sino también con factores contextuales que lo rodean. Martinovski (2006) sugiere que la pragmática trata los aspectos dinámicos del sentido en contexto. Briz (1998) le otorga

también un rol importante al contexto en la interacción o al contexto interactivo concreto (CIC), como lo ha denominado más recientemente (Briz y Albelda, 2013).

Es clave, por tanto, que el hablante no nativo, inmerso en una comunidad que presenta variaciones respecto de su comunidad de origen, sepa articular un movimiento de ajuste o acomodación comunicativa (Giles, 1984) de sus realizaciones lingüísticas a “los modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar que cada cultura impone a sus miembros” (Harris, 1990, p. 20).

Ahora bien, respecto del acto en estudio, la queja, podemos señalar que se trata de un acto que amenaza la imagen de los interactuantes y, por tanto, genera tensión entre ellos. En tal situación, quien se queja (en nuestro caso será el alumno) ha de elegir con cuidado las estrategias y tácticas para no atentar contra la imagen del interlocutor (el profesor), y de este modo, poder lograr un acuerdo, idealmente satisfactorio para ambas partes. La negociación, como ejercicio dialógico es, por ende, un componente fundamental en la solución de una queja. El acto queja, como notaremos, despliega una serie de movimientos argumentativos que potencian las destrezas de los individuos en una sociedad marcada por la participación, esto explicaría la importancia e interés de su estudio para la comunicación intercultural.

Objetivo de la investigación e hipótesis

La hipótesis que se plantea en este estudio es la siguiente:

Los hablantes no nativos de nivel avanzado pueden acceder a las mismas estrategias pragmáticas para expresar una queja que los hablantes nativos, pero difieren tanto en la selección de estas, como también, en la manera como estas se realizan.

De la hipótesis que hemos planteado se pueden desprender las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las estrategias más recurrentes que utilizan los hablantes para producir el acto queja?
- ¿Qué estrategias privilegian o excluyen los hablantes nativos y no nativos al quejarse?
- ¿Cuáles son las diferencias centrales en la realización de estas estrategias?

Con la finalidad de corroborar esta hipótesis y responder estas interrogantes, el objetivo de nuestra investigación es determinar las estrategias pragmáticas que seleccionan los hablantes nativos del español de Chile y hablantes no nativos (anglohablantes), aprendientes de español como lengua extranjera (nivel avanzado), al momento de producir una queja en una situación de interacción universitaria asimétrica (profesor/alumno).

Para estos efectos, seguimos los siguientes pasos:

1.- Recopilamos datos de informantes angloparlantes (norteamericanos) de nivel avanzado (C1) que se encuentran en intercambio académico en Chile y de hablantes nativos del español de Chile, a fin de obtener un repertorio de estrategias pragmáticas para el acto queja.

2.- Posteriormente, analizamos los datos de ambos grupos con el objetivo de determinar qué estrategias seleccionan para la realización del acto en estudio y de analizar el empleo de estas en relación con las variables interpersonales donde el profesor (interlocutor) ostenta el poder frente al alumno (hablante).

3.- Categorizamos las estrategias encontradas y planteamos un patrón interactivo del acto queja, que nos permitirá definir y concretar de forma más amplia la acción de quejarse y, sobre todo, estudiar de forma interaccional dicha actividad.

4.- Finalmente, comparamos los datos de los hablantes no nativos con los antecedentes obtenidos del grupo de hablantes nativos, con el propósito de determinar qué grado de desenvolvimiento estratégico presenta la interlengua de estos aprendientes de español.

Los resultados de esta investigación podrán proveer de un marco respecto del comportamiento pragmático de los informantes no nativos y de los estudiantes chilenos de nuestra muestra, con la idea de dotar a aprendientes de español de estrategias y tácticas para un mejor

desenvolvimiento pragmático en la lengua y cultura de acogida (chilena) y, en particular, para la expresión y uso más adecuado del acto comunicativo queja.

1.3 Justificación y contribución del estudio

Si bien los actos comunicativos han tenido un espacio importante en estudios de variación pragmática, de interlengua y en trabajos relacionados con cortesía y descortesía verbal, el acto queja no ha recibido tanta atención, a diferencia de los actos peticiones y las disculpas³.

Esta situación puede sorprender ya que debemos reconocer que un rasgo de la queja es que intrínsecamente se enmarca en un estado democrático donde la actividad comunicativa *quejarse* constituye un derecho propio de cada ciudadano. Nuestros informantes no nativos vienen de una tradición democrática anglosajona en la que cada sujeto tiene un espacio discursivo para emitir una queja como expresión de su desacuerdo, desaprobación o crítica frente a algún evento que lo afecta desfavorable o perjudica. Es importante señalar que los estudios del acto queja en español son muy escasos lo que coincide con la apreciación de Bravo y Placencia (2002, p. 17) al señalar que hay lagunas sobre la realización de varios actos en las diferentes

³ Véanse algunos trabajos sobre peticiones y disculpas en variadas lenguas: Scarcella (1979), peticiones en árabe-inglés; Trosborg (1987) disculpas en danés-inglés; Takahashi y Dufon (1989), peticiones en japonés-inglés; Trosborg (1995) disculpas, peticiones y quejas en danés-inglés; Hassall (1997) en inglés-indonesio, entre otros.

comunidades hispánicas. De acuerdo a la revisión bibliográfica que realizamos del acto queja, sobresalen los trabajos de Giddens (1981) en español de México, de Placencia (2000) en español de Perú y Bolívar (2002) en español de Venezuela.

Es efectivamente la escasez de estudios de este acto en nuestra lengua, el que motiva la presente investigación, como asimismo, la conciencia de la rentabilidad del acto de queja en la comunicación intercultural. Consideramos que la adecuada producción de un acto complejo y de posible ocurrencia en un intercambio comunicativo como la queja, tendrá gran valor al momento de insertarse en el contexto universitario chileno y será útil también en diferentes situaciones comunicativas a la que puede estar expuesto en su inmersión y permanencia en el país de la lengua meta.

La investigación aplicada y la experiencia docente ha demostrado que, independientemente del nivel de competencia lingüística, los aprendientes avanzados de español lengua extranjera presentan grados diversos de dificultad o ambigüedad en lo que respecta a la selección de estrategias y tácticas pragmalingüísticas al producir ciertos actos comunicativos. Creemos que el acto queja por su naturaleza puede ser uno de ellos, situación que ha estimulado el presente trabajo.

En síntesis, las motivaciones que nos han llevado a investigar este

acto son las siguientes:

a) La necesidad de un mayor número de estudios sobre este acto y en español, dada la falta de nuevas investigaciones al respecto, frente a las dedicadas a otros tipos de actos como las peticiones y disculpas, tradición investigativa que se estimuló con el estudio de Blum-Kulka, House, & Kasper (1989).

b) El acto de queja es de gran rentabilidad en un contexto académico de inmersión, tal como saludar y despedirse, agradecer, pedir información, etc. especialmente si se considera que trabajamos con un nivel de lengua avanzado y que los estudiantes deben interactuar con diferentes agentes académicos en su estancia universitaria (profesores, tutores, etc.). En varias situaciones académicas los aprendientes se enfrentan a retos interaccionales que requieren movilizar variados movimientos de negociación y de argumentación.

c) En una relación interpersonal asimétrica, el manejo apropiado del acto de queja, como el de otros actos que pueden atentar contra la imagen y la relación entre los participantes, así como la elección adecuada de las estrategias indirectas y los elementos atenuadores, son fundamentales para lograr el éxito comunicativo.

d) La escasa consideración de dicho acto en los manuales de español lengua extranjera que abogan por un enfoque comunicativo.

Ahora bien, esta investigación pretende ser una contribución en

tres áreas fundamentalmente: i) la teoría de los actos de habla, ii) el acto de queja en particular y iii) los estudios de interlengua con aprendientes de español como lengua extranjera.

En lo que concierne al primer punto, podemos señalar que no concebimos el acto de habla como una unidad aislada e independiente sino en su contexto interaccional. Abogamos por concebir la queja como un acto comunicativo, esto es, que considera los efectos de la interacción entre hablante y oyente (Bravo, 1998). Nos alejamos, por tanto, de la mayoría de los estudios interlingüísticos de actos de habla que se han centrado en analizar el acto queja en la fragmentación de acto nuclear (*head acts*) y sus movimientos de apoyo (*supporting moves*) (Blum-Kulka et al., 1989).

Este acercamiento solo tiene en cuenta el acto principal, lo que nos parece limitado y responde en general a estudios que utilizan como método de recogida de corpus, la completación de discurso escrito. Este tipo de instrumento provee de resultados sobre ocurrencia y frecuencia porcentual de ciertos actos de habla en una población amplia. A diferencia de dicha aproximación, nuestro corpus proviene de un juego de rol que da cuenta de un intercambio más extenso en el que el acto queja no puede restringirse a un reconocimiento fragmentario y aislante del corpus, sino que nos permitirá esbozar el patrón interactivo del acto queja, en el que se pueden reconocer secuencias interactivas amplias e interconectadas.

Respecto del segundo punto, y de acuerdo con nuestra revisión bibliográfica, hemos constatado que hay escasas investigaciones sobre actos de habla tomando en cuenta a informantes chilenos, a excepción de Cordella, Large y Prado (1995), quienes trabajaron los cumplidos en inglés australiano y en español de Chile, Argentina y Uruguay pero no hemos encontrado ninguno acerca del acto queja, por lo que este estudio espera abrir un espacio de investigación, utilizando hablantes chilenos y hablantes no nativos norteamericanos de intercambio académico en Chile.

En lo concerniente al tercer punto, esperamos que este trabajo sea de utilidad para los aprendientes de español en contexto académico universitario de inmersión que se enfrentan a situaciones confrontacionales, las cuales demandan soluciones pertinentes y muchas veces engorrosas para la imagen de los involucrados. El profesorado de segundas lenguas, a través de estudios empíricos de índole cualitativa o cuantitativa, puede detectar las carencias o fallos en la producción del acto en estudio y de este modo, direccionar o redireccionar la instrucción formal, adecuar la metodología y desarrollar material didáctico pertinente a las necesidades interaccionales de sus estudiantes.

1.4 Diseño de la investigación

El presente estudio es de carácter transversal y recoge el uso

pragmático de hablantes chilenos y de aprendientes norteamericanos de español en contexto de inmersión. Se trata de un estudio de producción del acto comunicativo queja en un momento determinado de la interlengua de los hablantes no nativos sin desplegar un seguimiento de su proceso de adquisición de la L2. Se centra, como es común en este tipo de estudios, en un único nivel de dominio de la lengua meta que en nuestro caso es de nivel avanzado, C1, según clasificación del MCER (2002).

De acuerdo a la bibliografía revisada⁴, un resultado frecuente de los estudios transversales sobre actos de comunicación y su realización, es que los aprendientes de L2 llegan a disponer de la misma gama de estrategias que los hablantes no nativos, siempre y cuando su manejo gramatical y léxico se lo permita.

Tomando en cuenta lo anterior, compararemos cualitativamente las estrategias seleccionadas tanto por los hablantes nativos como no nativos. Consideramos, en base a nuestra experiencia docente, que los resultados de un estudio de corte cualitativo podrían proveer de información extrapolable al aula de segundas lenguas, como es el caso de cómo se construyen las diferentes estrategias, su grado de dirección,

⁴ Al respecto, véase Trosborg, 1987, quien estudió las disculpas en danés e inglés y concluyó que conforme aumenta el nivel de lengua de los hablantes, los usos, por ejemplo, de los marcadores de modalidad para disculparse, se asemejan más al de los hablantes nativos. Posteriormente (1995) la autora realizó un estudio de disculpas, peticiones y quejas que reveló que todos los aprendientes pueden usar el mismo rango de macroestrategias pragmáticas independientemente de factores como el dominio de la lengua L2, resultado al que también llegaron Houck y Gass (1996) al estudiar los rechazos en japonés e inglés.

el juego de elementos atenuadores e intensificadores, por citar algunos.

Optamos para la recopilación del corpus, como ya se ha anunciado, por un juego de rol (*role play*). Nuestra elección nos parece la más adecuada al objetivo de este trabajo, ya que se trata de un instrumento ideal cuando, por un lado, se pretende estudiar comparativamente 2 grupos de hablantes en una misma situación comunicativa, en nuestro caso hablantes nativos y no nativos en una relación asimétrica y universitaria, y cuando, por otro lado, se busca analizar una interacción conversacional más o menos espontánea en un contexto relativamente amplio (véase apartado 4.2).

1.5 Delimitación del estudio

Aun cuando concebimos el acto en estudio como una actividad interactiva, es decir, surgida de una relación dialógica y cooperativa de ambos interactuantes, nos centramos particularmente en las estrategias que despliegan los hablantes chilenos y las norteamericanas para expresar una queja e incorporamos las realizaciones de los interlocutores en nuestro análisis solo como parte de esta interacción y de un “proyecto comunicativo común” Linell (1996) y, principalmente, como un estimulador de las emisiones del hablante.

En la presente investigación no se estudiaron algunos recursos pragmáticos tales como las pausas, algunos alargamientos, etc. a excepción de que constituyan recursos válidos para ayudar al

reconocimiento y caracterización de las estrategias pragmáticas, como también, que permitan evaluar la dirección de la queja respecto principalmente de sus funciones como recursos atenuadores o intensificadores. No obstante, creemos que en una investigación futura, podría ser un área muy interesante de explorar principalmente si se piensa, por ejemplo, en centrarse en la cortesía estratégica (véase Briz, 2004).

En cuanto a los informantes, decidimos prefijar algunas variables y características:

- Género: 20 mujeres. Esto responde a que la mayoría de los alumnos extranjeros que realizan intercambio en universidades chilenas son mujeres (75% a 80%). No se consideró la variable sexo ya que la comparación con la que se trabajó tiene relación con la variable lengua nativa y no nativa.

- Edad: entre 19 y 24 años. Como se trata de un estudio con informantes universitarias, determinamos este rango dado que en general es la edad en que los alumnos ingresan y egresan de las universidades chilenas y norteamericanas.

- Nivel de español de los hablantes no nativos, aprendientes de español: C1 (dominio operativo eficaz). Para determinar este parámetro revisamos en el MCER cuáles eran las capacidades que debe tener un usuario C1 respecto de la realización de argumentaciones en un acto

comunicativo: “puede desarrollar una argumentación sistemática, poniendo el énfasis apropiado en los aspectos significativos y presentando detalles relevantes para defenderlo” (2002, p. 223).

Cabe señalar que los resultados de este estudio no se pueden generalizar para todos los estudiantes extranjeros universitarios que llegan de intercambio académico a Chile, pero creemos que es un punto de partida sólido, basado en la experimentación, que contribuye a plantear problemas y soluciones de enseñanza y aprendizaje de este tipo de acto.

1.6 Disposición de la tesis

En este capítulo introductorio, capítulo 1, se han presentado los objetivos, la hipótesis y las preguntas de investigación que se despliegan a partir de esta, así como la motivación, contribución y diseño de nuestra investigación.

El capítulo 2 está destinado a revisar el marco teórico de referencia en el que se inscribe esta investigación. Incursiona en la noción de competencia pragmática, en sus dos dimensiones, la sociopragmática y la pragmalingüística. En este marco, se revisa la teoría de los actos de habla y su evolución al concepto de acto comunicativo o en interacción. Además, se ahonda en la Pragmática de la Interlengua, disciplina que estudia los esquemas de comportamiento lingüístico por parte de usuarios no nativos según la

relación con su interlocutor y el contexto situacional e interaccional, uno de los focos de esta tesis.

En el capítulo 3 se presenta el estado de la cuestión de los estudios del acto queja. Se profundiza en la definición y caracterización del acto en estudio el que se clasifica como un acto amenazante a la imagen lo que permite hacer un repaso a este concepto.

En el capítulo 4 se describe la metodología utilizada en esta investigación, las características del corpus y el método de recogida de datos. Respecto a este último, aludimos a las ventajas y desventajas de este instrumento y de otros en la recopilación de información pragmática.

El capítulo 5 presenta el análisis del corpus en el que proponemos el patrón interactivo del acto queja, mostramos las estrategias pragmáticas que seleccionan y privilegian los hablantes nativos y no nativos para expresar una queja, para finalizar con un estudio comparativo entre los dos grupos de informantes.

En el capítulo 6 nos adentramos a los actos de comunicación y su proceso de enseñanza, para ello realizamos una revisión de diferentes estudios empíricos que apoyan o bien rechazan el valor de su instrucción formal. Terminamos con un apartado dedicado al acto queja y su enseñanza y presentamos una propuesta didáctica que elaboramos a partir de las reflexiones y resultados del análisis.

En el último capítulo, presentamos las conclusiones del presente estudio y proponemos perspectivas de investigaciones futuras.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

La importancia de la pragmática en las últimas décadas ha abierto una serie de subdisciplinas y de líneas de investigación que suponen un avance en los estudios empíricos de los actos de habla. Tal es el caso de la Sociopragmática, que estudia las restricciones sociales y culturales en el uso de la lengua en su contexto; de la Pragmática Intercultural, que se preocupa de establecer diferencias entre culturas en la realización e interpretación de actividades comunicativas y de la Pragmática de la Interlengua que revisamos a continuación.

2.1 Pragmática de la interlengua

El presente trabajo se enmarca en la pragmática de la interlengua, disciplina que describe y explica el uso pragmático de aquellos hablantes que aprenden una segunda lengua. Al respecto Kasper y DuFon señalan que la pragmática interlingüística alude al “uso de aquellas estrategias de acción lingüística que se centran en el modo en cómo el aprendiente se acerca a las conductas lingüísticas de la lengua meta” (2000, p. 59).

Los dos elementos centrales de los estudios de la interlengua pragmática son la actuación de los usuarios no nativos y la forma en que los aprendices de segundas lenguas realizan actos de comunicación. Según Kasper y Blum-Kulka (1993) se trata de un híbrido (de segunda generación), al derivarse de dos áreas complementarias, la adquisición de segundas lenguas y la pragmática.

Los estudios de pragmática de la interlengua se han venido desarrollando desde finales de los años 70, impulsados por la relevancia que cobra la competencia pragmática en la lingüística aplicada sobre segundas lenguas. La génesis de estos estudios provino del hecho de que los aprendices de una segunda lengua con buen manejo gramatical tenían serias dificultades o incluso fracasaban al expresar apropiadamente sus intenciones comunicativas.

En general, los estudios interlingüísticos toman como base teórica y objeto de estudio principal los actos de habla, respecto de las similitudes y diferencias en su selección y realización por parte de usuarios no nativos.

La investigación de la pragmática de la interlengua ha encontrado un espacio importante en inglés, pero sobre comunidades de habla hispánica ha sido más bien limitada. (Placencia y Bravo, 2002). Cabe citar sin embargo, las dedicadas a actos de comunicación en inglés y español:

- Sugerencias y peticiones en español mexicano e inglés americano (Koike, 1994).
- Cumplidos en español de Chile, Argentina y Uruguay e inglés australiano (Cordella et al., 1995).
- Peticiones en español peninsular e inglés británico (Vázquez-Orta, 1995).

- o Peticiones en español uruguayo e inglés británico y posteriormente peticiones y disculpas (Márquez-Reiter, 1997, 2000).

Kasper y DuFon (2000) realizan una reseña de los estudios interlingüísticos de carácter transversal centrados en revisar aspectos de la producción de actos de habla, tales como: i) los éxitos y fracasos pragmáticos ii) la transferencia pragmática y ii) el efecto de las variables contextuales en las elecciones de estrategias pragmáticas y las formas que se usan para efectuar estas selecciones pragmáticas. Muchos de estos estudios han concluido que la elección de un enunciado pragmalingüístico va a estar influido por la relación del hablante con el interlocutor, su posición social, la familiaridad o bien la distancia social, la severidad del acto de habla, entre otros.

Con respecto a las investigaciones de pragmática de la interlengua relacionada con los actos de habla se pueden establecer dos conclusiones que, en cierto modo, se contraponen:

Por un lado, que los estudiantes llegan a contar con un abanico bastante similar de estrategias pragmáticas que los usuarios nativos sin que se tome en cuenta su dominio de la lengua objeto. Así se recoge en los estudios de Maeshiba, Yoshinaga, Kasper y Ross (1996) sobre disculpas realizadas por estudiantes japoneses de inglés norteamericano, con el mismo grupo y lengua meta, o en el estudio de Takahashi y DuFon (1989) acerca de las peticiones de estudiantes

japoneses. Muchas de estas investigaciones han concluido sobre la existencia de ciertos actos de habla universales al igual que algunas estrategias para expresarlos en contextos específicos, sin necesariamente ser hablantes expertos (Kasper y DuFon, 2000, p. 236).

Por otro lado, que la selección y uso de las estrategias pragmáticas, como asimismo, de los recursos lingüísticos para realizarlas, se ampliaban con el aumento de la proficiencia de lengua. Es el caso de los estudios sobre el acto petición en alumnos principiantes y avanzados (en árabe e inglés) de Scarcella (1979) y el de Olshtain y Blum-Kulka (1986) en los estudiantes hebreos de inglés como L2 de nivel intermedio y de nivel avanzado. Se debe considerar que los estudios transversales se han realizado en su mayoría con estudiantes de niveles más bien avanzados (B2 y C1, según MCER), factor que podría incidir en los resultados.

Otras investigaciones en pragmática interlingüística han podido reconocer, además, que los aprendientes de segundas lenguas tienden a producir actos comunicativos más prolongados que los hablantes nativos, fenómeno que se conoce como *waffle* o "enrollamiento". En efecto, se ha podido comprobar que los usuarios no nativos recurren a un número mayor de palabras para lograr los mismos fines comunicativos. La razón, según investigaron Fant, Forsberg, & Olave, 2011, en su estudio sobre peticiones realizadas por suecos altamente proficientes y residentes en Chile, podría ser la dificultad que tienen

para encontrar, dentro de su repertorio lingüístico, las formas más adecuadas para expresar su intención comunicativa.

Los estudiantes que presentan producciones más largas corresponden generalmente a aprendientes de nivel intermedio avanzado o bien avanzado, más que a los de niveles más básico, caso que fue registrado para el acto de petición por Blum-Kulka y Olshtain (1986); House y Kasper (1987), Blum Kulka et al. (1989) y para el acto queja por Olshtain y Weinbach (1987).

Hay que tener en cuenta que estos resultados no son objetivamente esperables puesto que la lógica sería que los hablantes no nativos utilizaran menos palabras que los nativos para realizar un acto comunicativo, como asimismo, que los aprendientes de nivel avanzado fueran más sucintos y concretos para llegar a su meta comunicativa.

Ahora bien, el presente estudio requiere una interacción entre las dos dimensiones clásicas de la Pragmática, por una parte, la dimensión sociopragmática o "filtro cultural" (Blum-Kulka, 1991) y, por otra, la pragmalingüística, en palabras de Leech (1983, p. 11) "the study of the more linguistic end of pragmatics". La primera se refiere al grado de correspondencia que los actos comunicativos tienen con las condiciones y situaciones específicas "the sociological interface of pragmatics" (Leech, 1983, p. 10) y la segunda, alude a las formas lingüísticas que elige un hablante para realizar un acto, "se trata del

modo en que las diferentes formas de la lengua-gramaticales y léxicas-son utilizadas por hablantes nativos para indicar un significado pragmático” (Blum-Kulka, Introducción a la pragmática del interlenguaje, 1996, p. 160).

Kasper (1992), en el marco de los estudios de la transferencia pragmática, delimita los dos ámbitos y percibe su interrelación. Para la autora, por ejemplo, el grado de cortesía adecuado para cierto acto amenazante, como sería en nuestro caso el acto queja, responde al ámbito sociopragmático, mientras que la utilización de recursos para atenuar o intensificar este acto, remite al ámbito pragmlingüístico. Al respecto Holmlander en su estudio “Estrategias de atenuación en español L1 y L2” (2011, p. 55) explica que si un hablante decide atenuar o no un contraargumento es una decisión sociopragmática y la elección de una estrategia para minimizar este contraargumento es pragmlingüística.

Nuestra investigación busca relacionar lo pragmlingüístico con lo sociopragmático, puesto que en la realidad interactiva de una actividad de comunicación estos ámbitos se entrecruzan. En efecto, tomamos en consideración la dimensión pragmlingüística al considerar como objeto de estudio los formatos lingüísticos que seleccionan los hablantes nativos y no nativos para producir una queja, pero sin olvidar que estos van a estar mediatizados por la lectura que realizan de aspectos contextuales como la relación con el interlocutor y sus

características interpersonales (profesor + Poder), lo que corresponde a la dimensión sociopragmática.

Ambas perspectivas hacen alusión a la capacidad de los usuarios de una lengua de adecuarse a un contexto situacional, es decir, a la situación concreta de habla (la meta de la interacción, las referencias de lugar y tiempo, los participantes y su relación interpersonal) y al contexto sociocultural, que incorpora las normas sociales y culturales que subyacen a una comunidad o grupo, así como las expectativas de los hablantes sobre el comportamiento pragmalingüístico de sus interlocutores. Ambos median y determinan en mayor o menor grado una actividad interactiva.

2.2 La interlengua

La interlengua (Selinker, 1972) da pie a una nueva orientación metodológica de gran utilidad en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Esta noción supera la corriente del análisis de errores al considerar que se debe analizar el comportamiento lingüístico total de los aprendices de una lengua meta, es decir, tanto las producciones desviadas o desajustes como también las realizaciones correctas.

Corder (1967), años antes, había visualizado la interlengua como un dialecto idiosincrásico, descripción pertinente en tanto se trata de un constructo lingüístico que un hablante de una segunda lengua posee y que tiene características totalmente particulares o individuales, en otras

palabras, una especie de dialecto personal o propio que identifica el habla de los usuarios no nativos con otros modos de habla de características idiosincrásicas. Las desviaciones que presenta un hablante no nativo no pertenecen a ninguna lengua, ni a la materna ni a la meta, sino que es propia de cada aprendiz.

Este “dialecto” se puede explicar por dos razones; por un lado, por la transferencia de la lengua materna, hábitos lingüísticos que se traspasan de un sistema a otro de forma positiva (cuando la transferencia coincide con la lengua meta) o de forma negativa, conocida como interferencia, y, por otro lado, porque el aprendizaje de una lengua puede estar basado en la formación de hipótesis acertadas o no que el aprendiz activa como resultado de un proceso creativo en que el papel de la lengua materna decrece sustancialmente.

La interlengua se sustenta en la tesis principal de que para progresar en la adquisición de lenguas, el sujeto ha de percibir y procesar la lengua de su entorno, conectarla con sus conocimientos lingüísticos y generar hipótesis sobre los diversos usos que subyacen a ella. Respecto de la generación de estas hipótesis ahora en una segunda lengua, el proceso sigue el mismo camino, esto es, el hablante no nativo ensaya algunas hipótesis sobre la lengua y, si las acepta, pasan a formar parte de su conocimiento y, si no, comienza nuevamente el proceso.

Es por esto que Corder (1971) con posterioridad, la denomina competencia transicional (*transitional competence*), aludiendo de este modo, a la existencia de un constructo en desarrollo y en proceso, visualizado como un comportamiento cambiante y dinámico por encima de la estructura de cualquiera de las lenguas, de la L1 y de la L2. En suma, Corder entiende la interlengua como una reestructuración del sistema lingüístico que cada hablante posee. Esto supone que la estructura de la segunda lengua se va modificando progresivamente según se incorporen nuevos elementos lingüísticos:

The learner is creating for himself an account of the structural properties of the target language, about its grammar, on the basis of his interaction with the data he is exposed to. This account which constitutes a sort of hypothesis about the data is systematic and coherent and is, so to speak his 'personal grammar' of the data (Corder, 1971, p. 73)

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

El sistema lingüístico personal desarrollado por un aprendiz de una L2 y que, configurado como un continuum, retrata los estadios por los que atraviesa su propio proceso de aprendizaje

hasta convertirse un usuario competente en una lengua meta, es decir, los resultados del intento del aprendiz de seguir las normas de la lengua meta (Selinker, 1972, p. 214).

De acuerdo con lo reseñado en líneas anteriores, podemos resumir que las características básicas de la interlengua y de su valor en la adquisición de segundas lenguas, son las siguientes:

- Es un constructo autónomo que se desarrolla en la mente de un aprendiz cuando la L1 y la L2 se cruzan y es autónomo tanto de la L1 como de la L2.
- Es dinámica, dado que está evolucionando continuamente y aproximándose a la L2.
- Presenta carácter sistemático, esto es que “se mantiene un cierto orden en la adquisición y las secuencias de desarrollo, que se dan de modo uniforme independientemente de la lengua materna de los aprendices, de su edad o del contexto” (Pastor Cesteros, 2006, p. 111).
- Es creativa en el sentido de que cada aprendiente formula “creativamente” hipótesis lingüísticas a partir de la información que recibe y adquiere de la lengua meta. La permeabilidad de la interlengua y su flexibilidad en tanto características determinativas permiten que los nuevos datos (gramaticales, semánticos y pragmáticos) sigan estructurando creativamente el sistema y haciendo evolucionar la interlengua hacia nuevos estadios

- Por un lado, posee reglas, no obstante, es variable dado que algunas reglas no son fijas; esto se relaciona con los cambios constantes observados en las producciones de los aprendices.

Moreno Fernández (2004) señala que la naturaleza eminentemente variable de la interlengua responde a que los componentes lingüísticos que la constituyen evolucionan “sin que cambie el significado ni la intención de lo que se quiere comunicar” (en Sánchez Lobato & Santos Gargallo, 2004, p. 298). Tarone (1984) alude también al carácter variable de la interlengua y señala que la variabilidad en la producción interlingüística da cuenta de la lengua en su totalidad, considerando por tanto, los factores socioculturales involucrados en el aprendizaje de una segunda lengua.

La interlengua también ha recibido otras denominaciones que retratan su naturaleza y refuerzan su comprensión, tales como “sistema aproximado o de aproximación” (Nemser, 1971). Nemser la entiende como una secuencia de sistemas que se aproximan a la lengua objeto “a system of permanent intermediate systems and subsystems” (1971, p. 118). Este sistema es de carácter variable, y en el caso del aprendiz, varía de acuerdo con algunos factores, como es el nivel de dominio de la lengua meta.

Volviendo a los aportes de Selinker (1972) al desarrollo del concepto de interlengua y a su implementación en estudios de segundas lenguas, cabe destacar dos contribuciones: i) considerar

absolutamente todas las realizaciones de los hablantes no nativos, tanto los errores como los aciertos, es decir, las producciones propias o idiosincrásicas y las correctas de acuerdo a las reglas de la lengua objeto e ii) identificar las estrategias a las que recurren los aprendices no nativos para generar hipótesis sobre los significados y usos de la lengua meta a partir de sus conocimientos lingüísticos.

En lo concerniente al segundo punto, Selinker reconoce cinco estrategias:

1.- La transferencia de la L1, que supone traspasar elementos de la lengua materna a la lengua meta: "se toman prestadas palabras, estructuras, fragmentos de discurso, frases o cualquier otro aspecto lingüístico que puede ayudar a los aprendices a generar hipótesis (Griffin, 2005, p. 92).

2.- La sobregeneralización de la regla, que se refiere a la aplicación de una regla de la lengua a usos que no le corresponde; se trata de una operación de no discriminación a todas las situaciones comunicativas parecidas.

3.- La transferencia de instrucción, en tanto resultado de una instrucción formal de las reglas de la lengua.

4.- Las estrategias de comunicación, que se activan cuando los recursos de la L2 faltan o fallan y son necesarias para la comunicación efectiva.

5.- Las estrategias de aprendizaje, que son utilizadas por el aprendiz para procesar el *input*, es decir, los datos de diferente naturaleza lingüística a los que el hablante no nativo está expuesto, y poder recuperarlo en el momento y situación necesarias. Algunas estrategias de aprendizaje son: el aprendizaje de conceptos y de principios, asociaciones verbales y resolución de problemas.

La noción, hipótesis y estudios de interlengua se convierten, no exclusivamente pero sí con mucha fuerza, en el foco de interés de los estudiosos en lingüística aplicada a segundas lenguas. La contribución de los estudios de interlengua es que este sistema lingüístico no nativo se concibe como un lenguaje con sus propias peculiaridades y características por lo que su revisión y análisis se hace imperativo y su implicancia en una segunda lengua es fundamental.

Ahora bien, relacionado con los actos de comunicación, Blum-Kulka et. al. (1989) proponen que los aprendices de una segunda lengua desarrollan una especie de interlengua relacionada con los actos de habla, la cual puede diferir tanto de la lengua materna como de la lengua meta, en lo que se refiere a las estrategias pragmáticas. Los aprendices pueden transferir su conocimiento sobre la realización de actos de habla en su propia lengua a la L2, en busca de la equivalencia de los usos lingüísticos adecuados a la intención pragmática, no obstante, en esta tarea pueden cometer fallos que dificulten o entorpezcan un intercambio comunicativo:

According to speech act theory, speakers perform illocutionary acts by producing utterances. An illocutionary act is a particular language function performed by an utterance that is, through their utterances speakers convey communicative intentions, such as [...] complaints (Achiba, 2003, p. 2).

La propuesta de Dell Hymes sobre la visión comunicativa de la lengua, o sea, de la lengua en uso, impulsó el desarrollo de estudios contrastivos y de interlengua de actos de habla. En modelos posteriores (Bachman, 1990; Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995 y Bachman y Palmer, 1996) se habló de la relevancia de la competencia y conocimiento pragmático para la realización de actos, tanto por parte de hablantes nativos como no nativos. Estos últimos lograrán aciertos o bien producirán fallos pragmáticos en la interpretación y producción de estos, aspectos y conceptos que revisaremos en los siguientes apartados.

2.3 Competencia pragmática

Un hablante no nativo es competente en la lengua objeto cuando cuenta con “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes deben poseer para iniciar y sostener el compromiso conversacional” (Gumperz, 1982, p. 209). La cooperación en la conversación se mantiene a condición de que los participantes compartan por una parte, los signos relacionantes, es decir, concuerden respecto del significado de oraciones en una determinada comunidad

lingüística y, por otra, compartan las señales relacionantes como parte de un sociogrupo.

En lo que respecta a quienes aprenden una segunda lengua, Gumperz señala que los hablantes no nativos se enfrentan a una situación altamente compleja –dilema, lo llama él– puesto que si la comunicación engloba, según el autor, tanto signos como señales relacionantes, los aprendientes deben establecer contactos intensivos con interlocutores nativos, lo que se complejiza por la falta o imprecisión de las estrategias necesarias para, por ejemplo, llevar a cabo una actividad comunicativa (citado en Golluscio, 2002, p. 158).

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

Nos parece pertinente a nuestro estudio, el acercamiento de Kasper (1997) quien define la competencia pragmática como el conocimiento de una acción comunicativa y la habilidad de llevarla a

cabo de acuerdo al contexto. Esta se concibe, según señala Reyes, como “el conjunto de conocimientos y creencias compartidas por los interlocutores de un intercambio verbal y que son pertinentes para producir e interpretar sus enunciados” (Reyes, 1995, p. 19).

Es por las características anteriormente reseñadas que la competencia pragmática se erige como uno de los ejes centrales de la visión comunicativa de la lengua, la que se concibe como una ampliación de la noción de competencia lingüística de Chomsky (1957, 1965)⁵. No obstante, coincidimos con muchos autores en que no se puede considerar la competencia comunicativa como una ampliación solo en términos cuantitativos, porque lo más relevante es que supone un cambio de perspectiva, esto es, la lengua en relación con sus usuarios: “[...] a model of language must design it with a face toward communicative conduct and social life” (1971, pp. 277-278).

La noción de competencia comunicativa enfatiza entonces la idea de la comunicación como un ejercicio interactivo donde el hablante-oyente real -no ideal como en el modelo chomskiano- se articula como entidad social, guiada por el contexto situacional e interaccional. Se trata de un proceso dinámico que está regido por la negociación del significado entre los participantes “que comparten [...]”

⁵ Chomsky reconoció en 1980 la existencia de la competencia pragmática como complemento de la competencia gramatical: “podemos proceder a la distinción entre competencia gramatical y competencia pragmática, restringiendo la primera al conocimiento de la forma y significado y la segunda al conocimiento de las condiciones y modo de uso, lo apropiado” (1980, p.224)

el mismo sistema simbólico" (Cenoz, 1996, p. 101). Este dinamismo está dado por la interacción y por constituirse como un proceso más que un producto.

En resumen, la idea de la lengua en uso, del valor del contexto y de la interacción comunicativa renovó el escenario en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas y es, hasta el día de hoy, un referente en la enseñanza de una lengua extranjera, puesto que se trata de un acercamiento social y cultural a la lengua como complemento imprescindible de la descripción lingüística y gramatical:

[...] hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizás controlan aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad (Hymes, 1972, p. 278).

Emergen posteriormente otros esquemas conceptuales que también han tenido repercusiones en el ámbito de la adquisición y evaluación de segundas lenguas, como son los de Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) y Bachman y Palmer (1996). Nos detendremos en el modelo inicial de Bachman porque es el primero que menciona explícitamente el componente pragmático, otorgándole un rol central en la visión comunicativa de la lengua.

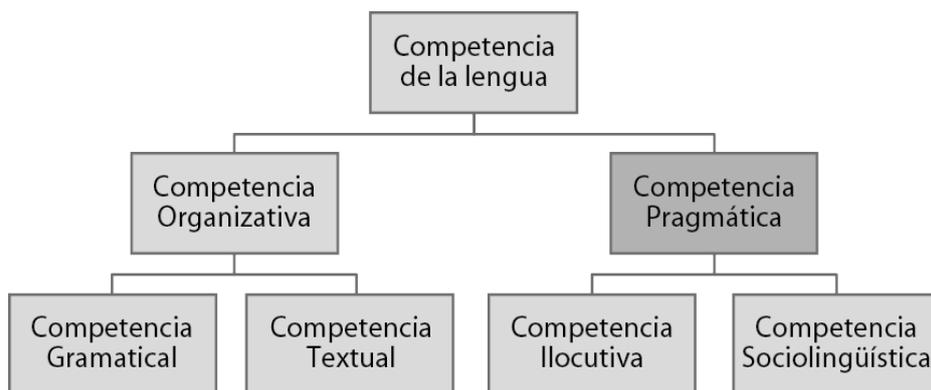


Figura 1: Modelo de habilidad comunicativa, Bachman, 1990.

Como se puede apreciar se sitúan dos ámbitos interconectados de la competencia pragmática, por un lado, la competencia ilocutiva que se presenta como una serie de funciones: ideacionales, manipulativas, regulatorias, heurísticas, imaginativas e interactivas que aluden a la relación entre los actos de habla y los enunciados realizados para estos efectos, y por otro, la competencia sociolingüística que “se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones. Este componente tiene relación con las características del contexto de uso de la lengua que determinan el carácter apropiado de los enunciados” (Cenoz, 1996, p. 109). Bachman resume estas dos subáreas cuando enfatiza que “the relationships between utterances which can be called the illocutionary force of utterances and the characteristics of the context of language use that determine the appropriateness of utterances”(1990, pp. 89-90). Cobra importancia el contexto de la

lengua en uso que determinan lo adecuado de las realizaciones discursivas.

Por otro lado, reconoce la competencia organizativa que define como las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases y textos (Bachman, 1990), subyacen las destrezas lingüísticas (gramatical) y la textual de manera que un hablante competente en una segunda lengua o lengua extranjera, debe ser capaz de producir oraciones correctas para organizarlas a nivel discursivo, lo que se interrelaciona con la competencia ilocutiva especialmente respecto de las funciones de comunicación.

Posteriormente Bachman junto a Palmer (1996) desarrollan en profundidad el modelo de 1990 e incorporan en él una nueva dimensión, la estratégica⁶, entendida como un set de componentes metacognitivos que permiten que el hablante realice actividades de comunicación como establecer metas, planear y valorar. Los autores también consideran como componentes de su modelo, el conocimiento organizacional (gramatical y textual) y el conocimiento pragmático. Este último se refiere a las habilidades para producir e interpretar discursos adecuadamente. Hay que señalar que Bachman y

⁶ La noción de competencia estratégica como parte constituyente de la competencia comunicativa ya había sido nombrada en el modelo de Canale y Swain (1980) que la definieron como "aquellas estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para comprender las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o competencia insuficiente" (1980, p. 30)

Palmer (1996) introducen algunos cambios en la competencia pragmática, el conocimiento léxico, anteriormente incluido en la habilidad gramatical, forma parte ahora del conocimiento pragmático. Los autores reconocen también el conocimiento funcional, concepto ampliado de la competencia ilocutiva de Bachman (1990) y visto como la habilidad de establecer relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes el que vinculan con el conocimiento sociolingüístico que ya había sido considerado en la versión anterior.

Con posterioridad surge el modelo de Celce-Murcia et. al. (1995) que también incorpora el valor del componente pragmático, ahora bajo el nombre de competencia accional, describiéndola como “la habilidad de transmitir y comprender el intento comunicativo por medio de la ejecución e interpretación de los actos de habla y las funciones lingüísticas” (citado en Agustín Llach, 2005, p. 96). Sin embargo, creemos que esta visión de la habilidad comunicativa parte de la producción discursiva como base de toda producción lingüística y solo alrededor de la competencia discursiva entran en juego las competencias lingüística (léxica-gramatical), la sociolingüística y la accional.

El modelo de Bachman (1990) y el que desarrolla luego junto a Palmer (1996) son una referencia obligada en la aplicación del concepto de competencia pragmática a la didáctica de la lengua, dado que en la concepción de competencia pragmática de estos

autores se integran las intenciones comunicativas y las relaciones sociolingüísticas de los usuarios de una lengua, aspectos cruciales para poder entender lo que es un hablante no nativo competente.

De acuerdo a lo revisado, creemos que la pragmática como habilidad deber ser un elemento relevante en la adquisición de una segunda lengua y una de las metas últimas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español si consideramos que todo acto comunicativo está cruzado por parámetros culturales que regulan el componente lingüístico (pragmalingüístico) y contextual (sociopragmático).

Respecto en específico de los actos de comunicación y su realización por parte de hablantes no nativos, Thomas (1983) señala que poseer una competencia pragmalingüística supone la habilidad de otorgarle a las estructuras lingüísticas la misma fuerza ilocutiva que les asignarían los hablantes nativos. Esta competencia se vincula con la competencia sociopragmática que regula que los hablantes no nativos produzcan e interpreten los enunciados, considerando principalmente el contexto y el interlocutor, el primero habla de los conocimientos y creencias compartidas y el segundo, sobre aspectos interpersonales como las relaciones simétricas o asimétricas entre los participantes del intercambio comunicativo. El punto de Thomas es interesante porque plantea respecto de la intervención pedagógica que los estudiantes deben desarrollar la competencia pragmalingüística pero deben tener

mayor flexibilidad o libertad de adoptar la competencia sociolingüística propia de los hablantes nativos, esto es, compartir los patrones de comportamiento, los juicios de valor, la lectura de las relaciones interpersonales como es la distancia y poder social (Thomas, 1983, p. 104).

2.4 Conocimiento pragmático

El conocimiento de una lengua, puede ser lingüístico, relacionado con la construcción formal de la lengua (nivel sintáctico) o con el nivel del significado (semántico), pero también hay otro conocimiento, el pragmático que actualiza un proceso más complejo en el aprendizaje de una lengua y que puede describirse en términos de códigos y procedimientos socioculturales. Esto responde a que este tipo de conocimiento revisa “cómo los actos verbales son entendidos y representados de acuerdo a las intenciones del hablante, bajo restricciones contextuales y discursivas” (Faerch & Kasper, 1984, p. 214).

Cabe mencionar que el conocimiento pragmático interactúa con el conocimiento lingüístico, son relativamente dependientes y ambos conforman un solo saber. El conocimiento pragmático no se puede desplegar sin formas y estructuras lingüísticas adecuadas para expresar la fuerza ilocutiva y, es en la interacción, donde se articula el conocimiento de la lengua:

Language knowledge [is] comprised of dynamic constellations of linguistic resources, the shapes and meaning of which emerge from continual interaction between internal between internal, domain-general cognitive constraints on the hand and one's pragmatic pursuits in his or her everyday worlds on the other, that is through language use (Hall, Cheng & Carlson 2006, p. 226).

No obstante, hay estudiosos que plantean que ambos componentes, el lingüístico -principalmente gramatical- y el pragmático, son independientes; y esta independencia no es relativa sino total, en tanto que el conocimiento pragmático responde a reglas culturales que le son específicas.

En nuestra opinión, el conocimiento formal y pragmático están fuertemente conectados, aunque su desarrollo es independiente; por ejemplo, un estudiante de nivel avanzado puede no haber alcanzado un desarrollo pragmático en la misma escala, y a su vez un alumno de nivel intermedio puede ser altamente competente a nivel pragmático.

En términos de su constitución, el conocimiento pragmático se fragmenta en dos tipos de saberes: el conocimiento declarativo (saber sobre la lengua) y el conocimiento procesual (saber hacer con la lengua). En relación con el aprendizaje de una segunda lengua se debe tener en cuenta que, aunque ambos conocimientos están relacionados, es bastante posible que:

[Un hablante] pueda ser capaz de dar razón de una gran cantidad de fenómenos de la gramática y del vocabulario de una determinada lengua, pero ser incapaz de desenvolverse en una situación de comunicación mediante el uso de la lengua. A la inversa si una persona que haya pasado por una etapa de inmersión lingüística sin ningún tipo de estudio de la lengua, puede ser capaz de comunicarse en una gran cantidad de situaciones, careciendo al mismo tiempo del conocimiento declarativo sobre las reglas que sigue o las relaciones que se establecen entre las palabras que usa (Martín Peris, 2008, p. 123).

Nos parece un aporte al foco de este estudio, el esquema de conocimiento pragmático de Faerch y Kasper (1984) puesto que recoge dentro del saber declarativo y procesal, el conocimiento de los actos de habla y su combinación con lo contextual y sociocultural.

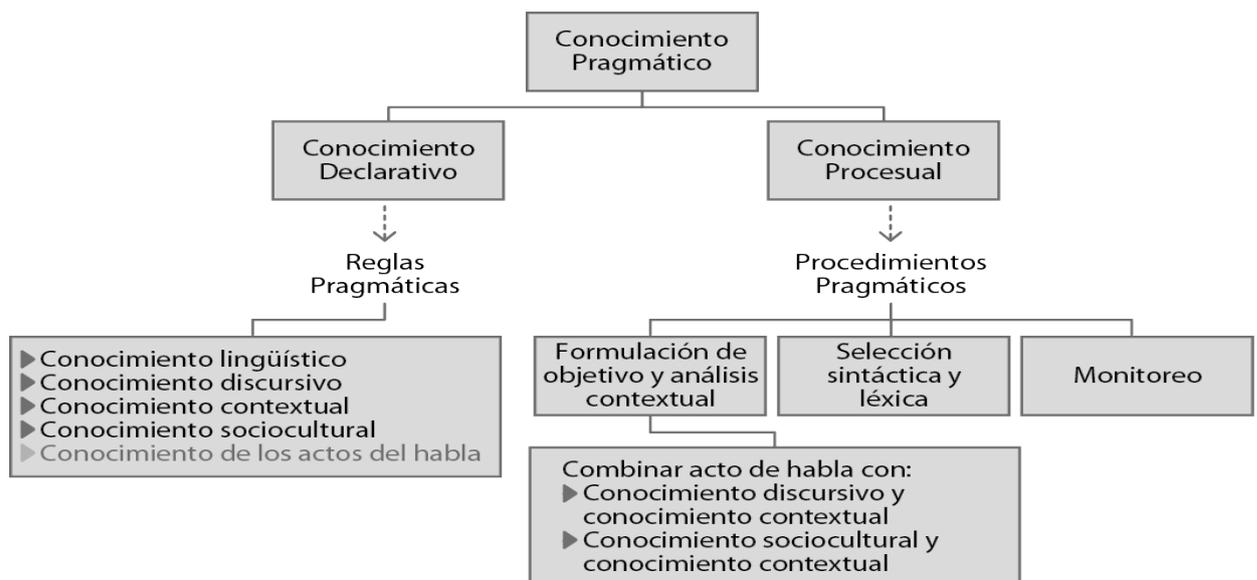


Figura 2: Modelo de conocimiento pragmático según Faerch y Kasper (1984).

El conocimiento pragmático declarativo se representa en la forma de reglas pragmáticas que suponen los siguientes saberes:

- Conocimiento lingüístico, que alude a las reglas de una lengua a nivel morfológico, sintáctico, léxico y fonológico.
- Conocimiento discursivo, que hace referencia a las características secuenciales de los actos de habla.
- Conocimiento contextual acerca de la determinación de los factores contextuales relevantes en una situación comunicativa.
- Conocimiento sociocultural, respecto de los valores sociales y patrones culturales de una determinada comunidad sociocultural.
- Conocimiento de los actos de habla, que alude a la realización de posibles actos de habla dentro de una determinada comunidad sociocultural.

Por otro lado, el conocimiento pragmático puede ser también de tipo procesual: "as can be seen, procedural knowledge at the level of verbal planning is responsible for the *selection* of linguistic knowledge relative to an established communicative goal." (Faerch & Kasper, 1984, p. 217).

1.- El hablante puede combinar, por un lado, los actos de habla y conocimiento discursivo, con el conocimiento contextual y, por otro, combinar actos de habla y conocimiento sociocultural, con el conocimiento contextual.

2.- Puede seleccionar elementos lingüísticos para sus realizaciones directas o indirectas; la elección de modificadores o elementos periféricos atenuadores o reforzadores de los actos de habla y de medios o rutinas sintácticas para la expresión de la fuerza ilocucionaria, o la selección de elementos léxicos relativos a especificaciones accionales, proposicionales y modales.

3.- Puede ejecutar un monitoreo a partir del *feedback* o retroalimentación que realiza el interlocutor.

Ahora bien, el conocimiento pragmático se conecta con el concepto de información pragmática, entendida como el “[...] conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal. Emisor y destinatario, en cuanto sujetos, poseen una serie de experiencias anteriores relativas al mundo, a los demás, a lo que les rodea [...]” (Escandell Vidal, 1996, p. 31).

En la interacción comunicativa es relevante identificarse tanto a sí mismo como al interlocutor para realizar un *feedback* de conocimientos que ambos comparten, es lo que detalla Littlewood (1998) al señalar que el hablante competente de una segunda lengua “es la persona que tiene mayor habilidad en una situación comunicativa, que tiene en cuenta qué conocimientos son compartidos entre él y su interlocutor” (p. 4) y que se maneja “con éxito en situaciones socialmente

significantes” (Portolés, 2004, p. 24).

De acuerdo con lo anterior, cabe preguntarse si es posible enseñar realmente la información pragmática de una L2. Kasper y DuFon (2000) reseñan algunas investigaciones relacionadas con la adquisición del conocimiento pragmático, como es el caso de:

- La producción de cumplidos y respuestas a cumplidos por los estudiantes de nivel intermedio y avanzado de inglés como segunda lengua (Billmyer, 1990).
- La producción de disculpas por los estudiantes avanzados de inglés como lengua extranjera (Olshtain y Cohen, 1990).
- La fluidez pragmática de estudiantes de nivel avanzado (House, 1996).
- La producción de rutinas pragmáticas por los principiantes de japonés como lengua extranjera (Tateyama, Kasper, Mui, Tay y Thananart, 1977).

Todos estos autores concluyeron que la información pragmática efectivamente puede enseñarse y que el conocimiento pragmático es un pilar fundamental en la adquisición de una nueva lengua.

2.5 Fallos pragmáticos

Entendemos por fallos pragmáticos, según la conceptualización de Thomas, “*pragmatic failure*” (1983, p. 91), la incapacidad de entender la intención subyacente de lo enunciado. Dicha incapacidad

se puede extender al ámbito de la producción de actos de comunicación y, por tanto, puede incluir las desviaciones a la norma de la lengua meta tanto en aspectos propiamente lingüísticos, como en aquellos que afectan la adecuación al contexto o a las normas socioculturales de la comunidad meta.

Los fallos pragmáticos especialmente en hablantes no nativos y en la realización de ciertos actos de comunicación como demandas, acusaciones y quejas, suelen llevar a evaluaciones negativas de parte del interlocutor, especialmente si es un hablante nativo, y a la estereotipación que, a nuestro juicio, no es unidireccional sino mutua.

Nos adherimos a Blum-Kulka (Introducción la pragmática del interlenguaje, 1996, p. 173) quien considera que los desvíos de las normas gramaticales imperantes en la lengua meta son de fácil identificación a diferencia de los desvíos pragmáticos, especialmente en el caso de hablantes con una alta competencia lingüística. La autora señala al respecto que “un modo pragmáticamente diferente de hablar no suele reconocerse ni tratarse en forma positiva como marcador de identidad cultural, sino que por lo general se lo considera de un modo negativo” (2000, p. 92). En efecto, los fallos pragmáticos pueden interpretarse como problemas de personalidad o de origen etnocultural.

En los fallos pragmáticos a nivel de la producción, el hablante

fracasa en su intento de expresar apropiadamente lo que quiere decir y, en la interpretación, se perfila un desajuste comunicativo en la lectura del propósito del interlocutor.

Dado que los fallos pragmáticos a diferencia de los errores lingüísticos, no se sitúan en el nivel de la estructura formal de la lengua sino en la intencionalidad comunicativa, son, como se ha señalado, de difícil reconocimiento. Se presentan casos en que el hablante nativo los decodifica como desviaciones pragmáticas y no les presta mayor atención y hace caso omiso a la falta de competencia pragmática de un hablante no nativo, pero también es posible que estas realizaciones las perciba como amenazantes a su imagen (Holmlander 2011, p. 53), lo que podría ser causa de un fracaso en la comunicación intercultural.

Preferimos más que fracaso, hablar de interrupción comunicacional, puesto que se puede tratar solo de “la” intervención y podría provocar que el hablante evadiera futuros encuentros para proteger su imagen especialmente en relaciones asimétricas institucionalizadas; paciente/ doctor, empleado/ jefe o alumno/ profesor.

Pensamos en casos tan estudiados como el uso inadecuado de formas de tratamiento pronominal o el abuso de las formas imperativas en actos como pedir. Thomas manifiesta su inquietud por la percepción del interlocutor de un comportamiento pragmático no pertinente, que en el caso concreto de algunas realizaciones del acto de queja,

podrían percibirse como ofensas más que como reflejos de una simple diferencia de conocimiento lingüístico. En efecto, si un aprendiente muestra un nivel avanzado de lengua, en términos sintácticos o morfológicos, su interlocutor puede interpretar su comportamiento pragmalingüístico como poco flexible, rudo e incluso ofensivo o, por el contrario, como excesivamente cortés y halagador (Hernández, 1999).

Convenimos, así pues, que lograr un alto manejo pragmático es un reto en la adquisición de una segunda lengua, compromete, como señalábamos, tanto reglas como procedimientos latentes en cada cultura. A favor de los aprendientes de segundas lenguas está el hecho de que muchas veces los hablantes se apoyan en las representaciones pragmáticas que tienen internalizadas - transferencia pragmática de la L1 a la L2- (Bialystok, 1993). Como señala Blum-Kulka, "los estudiantes recrean la lengua que están aprendiendo, la lengua meta, tanto incorporando influencias de su primera lengua (transferencia) como realizando hipótesis correctas e incorrectas sobre la lengua objeto" (1996, p. 167).

Los aprendientes, al desconocer que la pragmática de su lengua nativa no coincide en todos sus aspectos a la de la lengua meta, transfieren información pragmática de la primera a la segunda lengua. Esta transferencia se entiende como la influencia del conocimiento pragmático de otra lengua y cultura en la interpretación y producción de información pragmática en la lengua meta (Kasper 1992).

Según Žegarac & Pennington, “la transferencia de conocimientos o comportamientos culturalmente específicos de un contexto intracultural a un contexto intercultural puede llevar a malentendidos entre los interactuantes, sobre todo si estos son inconscientes de las diferencias” (2000 citado en Holmlander, 2011, p. 52)

Se debe tener en cuenta que no todos los fallos pragmáticos se deben exclusivamente a la influencia de la L1 en la L2, ya que los usuarios no nativos presentan un comportamiento pragmático diferente de la lengua materna y de la lengua meta que es propio de su interlengua.

Aludiendo a las dos dimensiones de la pragmática reseñadas por Leech (1983, véase apartado 2.1), Thomas (1983) reconoce dos clases de fallos o desajustes: los sociopragmáticos y los pragmlingüísticos. Los primeros consisten en trasladar a la lengua objeto las expectativas de comportamiento propias de su cultura de origen: “sociopragmatic failure arises when learners produce socially inappropriate behavior” (Thomas, 1983, p. 77). Esto se explica por las percepciones culturalmente diferentes de lo que es un comportamiento lingüístico adecuado en términos del grado de imposición de un acto, el costo-beneficio o bien el poder/ solidaridad o la distancia/cercanía entre los interactuantes.

Los segundos, los fallos pragmlingüísticos, suponen la utilización de un formato lingüístico, con un valor que no responde a la convencionalización de su lengua. Para Thomas, este tipo de desajuste

es causado por diferencias en la codificación lingüística de la fuerza pragmática de un enunciado. Se trata de estrategias transferidas inadecuadamente de la L1 a la L2, “when conventional strategies are inappropriately transferred from the speakers’ mother tongue to the target language” (1983, p. 77) ,por ejemplo, el aprendiente transmite una fuerza pragmática a los actos de comunicación diferente a la esperada por los hablantes nativos.

Los fallos pragmáticos ya sea en el ámbito más sociocultural o en el ámbito más lingüístico puede conllevar, como hemos referido en el transcurso de este trabajo, graves implicancias en la comunicación intercultural, puesto que pueden poner en tela de juicio la imagen del usuario no nativo, dado que no se comporta como es de esperar. No obstante, Holmlander (2011, p. 54) plantea la posibilidad de que el usuario nativo sea condescendiente a la falta de competencia pragmática de un hablante no nativo. En este sentido, cabe preguntarse si los hablantes nativos juzgarían con mayor severidad un error lingüístico o un desajuste pragmático. Un estudio de percepción de parte de usuarios nativos sobre realizaciones pragmáticas específicas y su impacto en la comunicación intercultural podría darnos luces al respecto.

Son varios los autores que han insistido en la realización de fallos pragmáticos y los han ejemplificado en el caso del español. Briz (2004) señala un caso de petición por parte de los españoles de un café en un

bar. De las varias opciones que podría tener un hablante para realizar este acto, señala: “*un café*”, “*quiero un café*”, “*por favor, señor, un café*”, el autor afirma que un español elegiría una de las dos primeras, siendo que es bastante probable que un hablante no nativo optara por la tercera realización, “una elección que no provocaría desajuste informativo pero sí pragmático” (p. 225), dado que se percibiría como demasiado formal y no ajustada al modo de entender la relación interpersonal entre camarero y cliente en la sociedad española.

En esta misma directriz ahora respecto de la realización de una queja o protesta, Miquel (citado en Sánchez Lobato & Santos Gargallo, 2004) menciona el caso de una estudiante sinohablante de nivel intermedio que tiene que resolver la siguiente situación comunicativa: “Estás en un hotel, tienes la habitación 1678 pero el ascensor no funciona desde hace horas. Te quejas en la recepción” *Perdone, el ascensor no funciona. Todas las cosas que necesito en la vida no funcionan.* En su primera parte nos parece una realización bastante apropiada pero la finaliza con un argumento que entrega información personal de tipo afectiva de poca relevancia para la resolución positiva del conflicto. Miquel sugiere que una realización de un hablante nativo sería: *Perdone, pero el ascensor lleva varias horas estropeado y estoy en el piso 16, ¿sabe ya cuándo se va a arreglar?* o bien una queja más directa y más impositiva: *Bueno, es que no puede ser. Tendrían que tener esto presente o un sistema para resolverlo rápidamente* (p. 529).

Agustín Llach (2005, p. 97) aporta otros ejemplos de desajustes pragmáticos, como es el fenómeno de la sobreutilización de un elemento pragmático. La autora ejemplifica con la fórmula para brindar “¡Salud!”. Los aprendices alemanes de español abusarán de este uso por transferencia negativa de la fórmula alemana ¡Proust! que se usa reiteradamente cada vez que uno empieza a beber. El fenómeno contrario, la subutilización, también es ejemplificada por la autora, aludiendo a las fórmulas de despedida en cartas a cercanos en español; mientras un hablante nativo de español finaliza su texto con *Besos (Cariños)* un alemán lo hará con *Saludos*. Otro caso de error pragmático al que hace mención Agustín Llach es la reacción de un español y un hablante nativo de inglés ante un cumplido. Frente al enunciado *¡Qué buena está la tortilla!* un nativo de español contestaría *¡Sí la he hecho en 5 minutos!* mientras un angloparlante aprendiz de español diría solamente *Gracias*, causando en el interlocutor cierta molestia por considerar dicha respuesta como arrogante o maleducada (p. 97).

Aludiendo a los hablantes alemanes, Escandell Vidal (1995) reconoce el uso de marcadores de continuidad y atención al interlocutor como es el caso de “*mmm* o *aja*.” Este mismo uso en otras lenguas y culturas podría interpretarse como algo insistente, descortés e incluso burlesco; en cambio, para los germanoparlantes se trata de expresar interés y seguimiento del discurso del otro.

En lo que concierne a la correlación del nivel de lengua de los usuarios no nativos y su manejo pragmático, se sostiene en algunos estudios que cuanto más alto es el nivel de lengua, más competencia poseen los aprendientes para transferir conocimientos de su lengua materna y menos fallos pragmáticos presentan. Uno de los autores que defienden esta postura es Díaz Pérez (2003) al revisar los actos de peticiones, peticiones de disculpas, expresiones de agradecimiento y quejas. Por el contrario, Blum-Kulka (1996) defiende la inexistencia de una correlación entre el nivel de lengua y la realización de transferencias pragmáticas, puesto que según la autora, constituyen procesos de adquisición diferentes. Sería posible, por lo tanto, encontrar transferencias negativas tanto en aprendientes de niveles avanzados como principiantes.

En esta misma línea, la investigación de Maeshiba et al. (1996), revela que los estudiantes japoneses intermedios de inglés como segunda lengua transfieren más que los avanzados. En contraste, Koike (1996) apoya la hipótesis de la correlación positiva. Da cuenta de que, aunque la comprensión de sus informantes respecto de las sugerencias en español aumentaba con el nivel de lengua, algunos aprendientes más avanzados podían hacer hipótesis incorrectas sobre las formas de la L2, transfiriendo conocimiento desde su lengua materna. Hill (1997) también muestra evidencia de transferencia pragmática negativa en grupos avanzados que, si bien contaban con la suficiente competencia

gramatical para expresar estructuras complejas, carecían del sentido de adecuación pragmática en la lengua objeto.

Algunos estudios como el de Blum – Kulka y Olshtain (1986) muestran que la transferencia pragmática negativa disminuye más con la estadía en la comunidad de la lengua meta, que con un avance en el nivel de lengua.

Hemos aludido en apartados anteriores de este capítulo sobre uno de los fenómenos interesantes de revisar cuando nos referimos a la realización de actos de habla por parte de hablantes no nativos y sus fallos pragmáticos, que es el enrollamiento (“waffling”). Se ha registrado en varios estudios⁷ que los aprendientes de una segunda lengua producen realizaciones demasiadas extensas, abusando de repeticiones, circunloquios, etc. Blum-Kulka (1996) ilustra este fenómeno para el acto de petición con el siguiente caso de un aprendiz de hebreo como L2:

Participantes de la interacción: policía(H) y conductora (I)

Tarea comunicativa: un policía le debe pedir a un conductor que retire su coche

Aprendiz de hebreo como L2: *señora ¿no ve que esto es un caos? No está bien que se quede parada a mirar. Retire su coche.*

Hablante nativo de hebreo: *Retire su coche, por favor.*

⁷ El fenómeno del enrollamiento ha sido observado en diversas lenguas: en hebreo (Blum Kulka y Olshtain, 1986), en inglés (House y Kasper, 1987) y en alemán (Faerch y Kasper, 1989).

Se ve que el hablante no nativo utiliza una estrategia directa: *Retire su coche*, enunciado que cierra su intervención. Sin embargo, antes de este enunciado, que de hecho coincide con la forma imperativa seleccionada por el hablante nativo, recurre a una introducción que pretende justificar la petición: *¿no ve que es un caos?* se trata de un enunciado con valor de recriminación seguido de un juicio de valor o evaluación sobre la conductora y su actuar: *No está bien que se quede parada a mirar*, que puede considerarse innecesaria y inadecuada.

En relación con lo anterior, hay que preguntarse si el número de palabras presentes es lo que denota que estamos frente al fenómeno del enrollamiento, o más bien, sería el número de estrategias y movimientos de negociación lo que constituiría este fenómeno. Aunque ambos casos pueden estar asociados, es decir, a mayor número de movimientos, mayor número de palabras, podría ocurrir que alguna producción no siguiera esta ecuación y se tratara de una sola estrategia extendida.

Asimismo, es importante también observar el peso que tiene el nivel de dominio de la lengua meta, ya sea básico, intermedio o avanzado en este fenómeno del enrollamiento. Por lo inusual de la lengua en estudio, vale la pena mencionar el estudio de Omar (1991) quien investiga acerca de hablantes de inglés y kiswahili como lengua materna. Trabajó con los tres niveles clásicos de la lengua y

sorprendentemente observó que los alumnos principiantes ejecutan saludos más elaborados. Este resultado debe profundizarse puesto que hay que evaluar qué significa el concepto “saludos más elaborados”: ¿se trata de intervenciones más adecuadas, más correctas o con mejor manejo de la distancia social? o bien podría ser que dado el nivel en la instrucción formal se ha ejercitado más el acto saludar y sus variadas posibilidades de ejecución.

Los resultados de estos estudios han evidenciado que la producción adecuada de actos de habla (respecto del grado de dirección, información que se entrega, extensión de palabras, etc.) responde tanto a un componente lingüístico general como a un componente de lengua específico, diferenciado en cada cultura.

2.6 Del acto de habla al acto comunicativo

John Austin (1962) es el pionero en los estudios de actos de habla y su teoría, aunque rebatida en la actualidad, ha sido un pilar fundamental en los estudios interlingüísticos. Austin distingue entre enunciados constatativos, denominación utilizada para aquellas realizaciones que describen un estado de cosas del mundo, y enunciados realizativos (*performatives*), a través de los cuales se lleva a cabo una acción determinada; tales actos, por el hecho de no constatar nada, no están sometidos a condiciones de veracidad o falsedad, sino que se evalúan, según se adecuen o no a las

circunstancias en que se emiten, como “felices e infelices” (Austin 1962). Así, para que un acto sea feliz, se deben dar ciertas condiciones: i) se deben seguir ciertas normas convencionales; ii) respecto de estas normas, las circunstancias deben ser apropiadas y lo mismo los sujetos implicados en el lenguaje en acción y iii) las normas se deben aplicar correctamente. Al parecer en estos planteamientos es donde germina la idea de que, cuando emitimos un enunciado, este debe ser correcto pero también adecuado para lograr determinados efectos comunicativos.

La reflexión de Austin constituye un aporte al romper con el paradigma tradicional de la filosofía del lenguaje centrada en un criterio único de veracidad de los enunciados. No obstante, su teoría se reconoce y valora especialmente porque determinó que un acto se caracteriza puntualmente por tres fuerzas: acto locutorio, o sea, la trasmisión de un significado proposicional, es la forma lingüística de un acto; un acto perlocutorio, que supone el logro de cierto efecto en el destinatario, y un acto ilocutorio, que alude a la realización de una función específica de la lengua, el sentido con el que se emite un acto.

Los estudios de la interlengua relacionados con actos de habla se han apoyado en los significados ilocutorios, aunque se debe considerar que en el ejercicio comunicativo estas tres fuerzas comparecen.

Años más tarde, John Searle (1969) continúa con la línea de

estudio iniciada por Austin, entendiendo que al hablar no solo se dicen cosas sino que con las palabras se pueden hacer cosas, retoma de este modo, la idea de la lengua en acción. Se le reconoce sistematizar y ampliar el modelo de Austin a través del planteamiento de una categorización de los diferentes actos de habla.

Searle reconoce los actos *realizativos* de tipo ritual, que fueron ya establecidos por Austin; los actos *asertivos* (o representativos) a través de los cuales el hablante entrega información respecto de algo; los *compromisivos*, que persiguen que el hablante cree un compromiso con una acción; los actos *expresivos*, mediante los cuales se manifiesta una reacción personal ante una acción ya realizada; los actos *declarativos*, con los que el hablante relaciona el contenido proposicional y la realidad cuando emite un enunciado, y, por último, los actos *directos* (o impositivos) cuando la intención del hablante es que el interlocutor realice una acción o bien deje de hacerla; estos actos serán cruciales en la descripción y uso de los actos ilocutorios.

Además de esta propuesta taxonómica de los posibles actos de habla que incluye además los verbos asociados a ellos, el gran aporte de la teoría de Searle es poner énfasis en el acto ilocutivo, que concibe como el valor funcional de las realizaciones de un usuario de la lengua, y desarrollar en este marco el concepto de “fuerza ilocucionaria” o “punto ilocutivo” en función de la perspectiva del hablante, aspecto destacable en los estudios de producción e interpretación de actos de

comunicación.

El autor propone que los actos ilocutivos deben cumplir con una serie de condiciones: las preparatorias, establecidas como un requisito básico para que tenga sentido la emisión de un acto; de contenido proposicional, que aluden a las características significativas de un acto; esenciales, que definen un acto como tal; y de sinceridad, es decir, el hablante quiere realmente que el interlocutor participe en la comunicación. Este último requisito debe leerse con cautela, dado que la teoría de Searle se centra en la perspectiva del hablante y no en la interacción hablante-oyente, una de las críticas que se le hará con posterioridad.

Si el significado está dado en parte por la intención de producir comprensión en el interlocutor, el problema radica entonces en “cómo le es posible al oyente el entender el acto de habla indirecto cuando la oración que oye y entiende significa otra cosa diferente” (Searle, 1975).

Al concebir el acto de habla como una unidad del lenguaje en acción (Alcaraz, 1996, p. 72), el conjunto de la teoría de los actos de habla se configura como uno de los modelos más valiosos en la pragmática porque anticipa el estudio de las relaciones entre los signos y los usuarios.

No se puede desconocer el valor que tienen estas teorías fundacionales en los estudios pragmáticos, puesto que han dado pie a

posteriores propuestas como la de Henk Haverkate (1994). Recurre a la teoría de Searle y toma la clasificación de actos de este autor para presentar una distinción entre actos corteses y no corteses. Para el autor, los actos corteses son los expresivos y compromisivos y los no corteses, los asertivos y los exhortativos de tipo impositivo y no impositivo.

Los actos corteses persiguen beneficiar al interlocutor, a diferencia de los actos no corteses. Los actos expresivos, como dice Haverkate, expresan un estado psicológico del hablante que involucran al interlocutor, es el caso de disculparse, agradecer, hacer cumplidos; y por su parte, los actos compromisivos tienen como meta ilocutiva "la expresión de la intención del hablante de realizar, en beneficio del oyente, la acción descrita por el contenido proposicional" (Haverkate, 1994, p. 106). Sus principales expresiones son la promesa y la invitación lo que supone que hacen alusión a una situación futura frente a la inmediatez de los actos expresivos.

Por su parte, los actos de habla no corteses muestran una reacción negativa frente al destinatario; cabe citar actos como insultar o amenazar. Los actos exhortativos, por ejemplo, tienen como meta ilocutiva influir en el destinatario para que realice una determinada acción.

A pesar de que muchos estudios reconocen el valor germinal del trabajo de Searle, emergen algunas críticas a su teoría que detallamos

a continuación:

- Describe los actos de habla en lo abstracto y no se centra en usuarios específicos (Placencia y Bravo, 2009, p. 3).
- Tiene una mirada etnocentrista anglosajona, es decir, se trata de modelos provenientes de la lengua inglesa difícilmente aplicables a otras lenguas y culturas (Wierzbicka, 2003).
- No considera, por ende, el contexto sociocultural (Fairclough 1989, p.9).
- El modelo clásico de teoría de actos de habla no toma en cuenta hasta qué punto la naturaleza de un determinado actos es universal o por el contrario responde a principios pragmáticos que varían de cultura a cultura (Blum Kulka et al., 1989).
- No hace alusión a actos de habla indirectos. Fraser (1980) alude, por ejemplo, al acto rechazo que puede expresar varias funciones semánticas.
- No valora la naturaleza dinámica y estratégica propia de la comunicación. No considera, por ende, la interacción como ejercicio fundamental en la relación entre hablante e interlocutor, privilegiando una mirada unidireccional y centrada en el hablante. Este punto es quizás el más cuestionado de la propuesta de Searle, que también desarrolla en un estudio posterior (Searle y Vanderverken, 1985), en el

cual amplían esta perspectiva, pero en la misma dirección, la realización de actos ilocutivos (*illocutive point*) y la intención solo del hablante.

Posteriormente el concepto de acto de habla evoluciona al de acto comunicativo, pertinente al objetivo de esta tesis. Edmonson (1989) especifica esta noción, señalando que el acto de comunicación se caracteriza por ser en esencia un acto interaccional. Esta perspectiva supera la noción de acto de habla puesto que se centra no solo en el hablante y sus emisiones, sino también en el interlocutor y la lectura que realiza de los enunciados, teniendo en cuenta el contexto sociocultural y situacional. A nivel interaccional, muchas veces el hablante interpela al interlocutor, le pide cooperación y espera de él una reacción –ojalá favorable– a su mensaje, a la vez que modela, direcciona e incluso redirecciona este para lograr su meta comunicativa. Allwood (1995, citado en Bernal, 2007, p.29) resume “A communicative act can be defined as a contribution of feature/part of a contribution which can be connected with a communicative intention (purpose, goal or function) or a communicative result”.

Este acercamiento propende, por ende, una mirada más integradora de los actos al incorporar la interacción dentro del proceso comunicativo y potenciar la relación dialógica entre los interactuantes. Granato reconoce que la concepción de acto de comunicación permite “dar cuenta del valor funcional de los actos dentro de la

secuenciación del discurso interactivo" (2006, p. 235). Los actos son entonces unidades tanto de la estructura conversacional como de la estructura interrelacional.

En resumen, entendemos que los actos comunicativos tienen una función pragmática dentro de la comunicación, que en tanto convencionalizadas, están guiadas por reglas sociales y supuestos culturales compartidos. Si una de estas reglas se trasgrede, se comete algún desajuste en la realización de estos, lo que puede repercutir negativamente en la relación intercultural entre hablantes e interlocutores.

Para efectos de este trabajo, hablaremos indistintamente de actos de habla y de actos comunicativos. Si bien el concepto de acto de habla, como hemos podido apreciar, tiene sus limitaciones, hay que tener en cuenta que es una nomenclatura utilizada de forma recurrente y hasta el día de hoy en estudios, por ejemplo, de pragmática interlingüística.

2.7 Los actos comunicativos y su adquisición: algunos estudios.

Los actos de habla o actos de comunicación, según la concepción explicada en líneas anteriores, constituyen uno de los ámbitos en los que se muestra con mayor claridad las diferencias culturales respecto de las normas de uso de la lengua, de ahí que estos deben tener un espacio importante en el currículo de una lengua

extranjera (Escandell Vidal, 2007, p. 187). Esto explica a su vez el interés que ha generado la competencia pragmática, en sus dimensiones pragmalingüística y sociopragmática, en el campo de la adquisición de segundas lenguas⁸:

Sólo un acercamiento pragmático de la lengua nos permitirá dar cuenta del papel que las normas sociales y culturales cumplen en la selección de las formas lingüísticas usadas en la realización de las funciones comunicativas [...] son las normas sociales y culturales las que rigen las selecciones lingüísticas que hace el hablante nativo cuando participa de un intercambio comunicativo" (Fernández, 2002, p. 77)

Presentamos a continuación una serie de estudios que ponen de relieve algunos de los factores que influyen en la adquisición de los actos comunicativos en una segunda lengua, entre los que sobresalen el contexto de aprendizaje, el nivel de dominio y el tiempo de residencia de los aprendices en el país de la lengua meta.

Respecto del primer factor, Takahashi y Beebe (1987) realizaron un estudio sobre el acto de rechazar por parte de japoneses y concluyeron

⁸ Portolés (2004, p. 25) ejemplifica con el acto saludar: si un aprendiz de español no maneja las fórmulas para saludar correcta y apropiadamente puede ser considerado por los usuarios nativos como maleducado o desinteresado mientras que si no maneja el subjuntivo de todas maneras será entendido su mensaje. Esta situación, como el uso correcto de pronombres personales para saludar, dan cuenta claramente que la intención comunicativa responde no solo a aspectos formales de la lengua sino a un conocimiento y manejo pragmático de los elementos que la componen.

que el contexto de inmersión total en la lengua y cultura meta cumple un rol fundamental en su competencia pragmática. Creemos que el contexto de inmersión facilita la interiorización más o menos consciente de normas lingüísticas, de marcas discursivas y representaciones sociales que definen e identifican a la comunidad meta.

Hay, asimismo, estudios que destacan la influencia del nivel de lengua de los aprendices en la producción de actos de comunicación: así, por ejemplo, a un nivel más alto de proficiencia lingüística, mejor realización de los actos comunicativos. La influencia del nivel de lengua en la ejecución de actos se muestra en la producción de cumplidos y respuestas a cumplidos por estudiantes de nivel intermedio y avanzado de inglés como segunda lengua (Billmyer, 1990); en la producción de disculpas por los estudiantes avanzados de inglés como lengua extranjera (Olshtain y Cohen, 1990); en la producción de una variedad de actos de habla y sus respuestas por estudiantes de nivel intermedio superior de inglés como lengua extranjera (House y Kasper, 1981). El estudio de Olshtain y Blum-Kulka (1986) sobre el acto de petición, demuestra que los estudiantes hebreos de inglés como L2 de nivel avanzado tenían un mejor desempeño pragmalingüístico que los alumnos intermedios. Trosborg (1995), a su vez, concluyó que cuanto más alto es el nivel de lengua de los informantes (danés e inglés), más se acercan a la norma y expectativas nativas.

Sabemos que actos esenciales en la interacción cotidiana como

saludar, despedirse, agradecer deben estar siempre presentes en los primeros estadios de aprendizaje, puesto que son indispensables para realizar intercambios verbales y no verbales, pero debemos pensar, por ejemplo, que en un contexto específico como el académico y en un nivel de proficiencia avanzado, habrá un espacio importante para otros actos comunicativos de más compleja realización como las peticiones complejas, las disculpas y las quejas.⁹

Ahora bien, específicamente sobre aprendientes de español, Koike (1989) realizó un estudio con un grupo de estudiantes de nivel inicial para evaluar la percepción respecto de los actos solicitar, disculparse y mandar. Los datos demostraron que los aprendices de español pudieron interpretar correctamente la fuerza ilocutiva de estos actos con un 95% de acierto. Este estudio apoyó las consideraciones de Kasper y Schmidt (1996), quienes determinaron que, a diferencia del conocimiento interlingüístico de la morfología o de la sintaxis, donde hay un orden, en la adquisición de la interlengua pragmática no existe una secuencialidad.

Si se considera como factor, el tiempo de residencia en la lengua meta, Olshtain y Blum Kulka (1985) realizaron una investigación de los

⁹ Véase para el estudio de estos actos a Trosborg, (1995). *Interlanguage Pragmatics: requests, complaints and apologies* quien concluyó que mientras más proficiencia lingüística poseían, sus informantes las estrategias se asemejaban más a las seleccionadas por los hablantes nativos.

actos peticiones y disculpas que arrojó que el tiempo de residencia en el país de la lengua meta tiene un papel crucial en la adquisición de estos dos actos. Morrow (citado en Kasper, 2001, p. 33) en su investigación sobre el acto queja, llegó a la conclusión que los estudiantes de segundas lenguas –en su caso particular el inglés– demostraron un visible mejoramiento en la realización de quejas después de 3.5 horas de instrucción y que incluso, después de seis meses, mantenían su competencia respecto de este acto. En efecto, se ha demostrado que cuando ya se han internalizado algunos actos, no se produce un retroceso, fenómeno que podría ser diferente en el caso del aprendizaje del componente gramatical, por ejemplo, de los modos o tiempos verbales.

Cabe mencionar el caso revisado por Jin y Cortazzi (2001, p. 122-123) sobre estudiantes de postgrado chinos en el Reino Unido. Se trata de aprendientes de inglés de manejo lingüístico muy alto, no obstante, como reconocen estos autores, su entendimiento de la cultura académica de la L2 es comparativamente menor. Las diferencias entre la cultura educativa de origen y la de acogida, como es la orientación académica (participación activa/pasiva;) evaluación (crítica/aceptación sin crítica); cultura académica (individual/colectiva) y la relación profesor-alumno (personal/ social, proximidad/distancia) influyeron fuertemente en sus producciones y percepciones de actos comunicativos.

En el caso de las quejas y de nuestro estudio en particular, los hablantes no nativos deberán tratar de adaptar sus realizaciones no solo a la sociocultura de acogida sino también a la cultura académica meta, la que tendrá aspectos similares y algunas diferencias respecto principalmente de la relación de jerarquía y de distancia entre profesor y alumno.

CAPÍTULO III: EL ACTO QUEJA

3.1 Estado de la cuestión

Como ya se ha señalado, el acto queja no ha sido ampliamente estudiado y muy escasamente en español¹⁰. A pesar de esta situación, a favor podemos decir que las investigaciones sobre este acto han trabajado con variados hablantes y lenguas, han provisto de diferentes focos de estudio y han optado por diferentes instrumentos de recolección y métodos de análisis.

En lo que concierne a las lenguas estudiadas, hay que mencionar los trabajos sobre el acto queja de índole contrastiva: House y Kasper (1981) en inglés y alemán; Olshtain y Weinbach (1987) en hablantes nativos y estudiantes de hebreo; DeCapua (1989) en alemán e inglés y Trenchs (1994) en inglés y catalán; Yue (2007) que contrasta norteamericanos y chinos y Chen, Robb, Gilbert, Lerman (2001) con norteamericanos y estudiantes taiwaneses.

En cuanto al foco de estudio, algunos se han centrado en las quejas directas, es el caso de Olshtain y Weinbach (1987) y DeCapua (1989), y otros en las quejas indirectas (Boxer 1989, 1993). Este foco en la direccionalidad de las realizaciones¹¹ es un tema crucial en actos de tipo confrontacional que amenazan tanto la imagen del hablante

¹⁰ Véanse Placencia (1998) que contrasta las realizaciones de hablantes españoles y ecuatorianos; Márquez Reiter (2002) que compara uruguayos y españoles al formular peticiones indirectas y Félix-Brasdefer (2007) que investiga las peticiones en mexicanos y aprendientes de español.

¹¹ ICs [indirect complaints] differ from instances of DCs [direct complaints] in that the addressee is not held responsible for a perceived offense" (Boxer 1993 p.106)

como del interlocutor. La variedad del foco de estudios de las quejas se extiende a ámbitos como las cartas coloniales, como es el caso del trabajo de Álvarez, Carrera de la Red, Chumaceiro y Valeri (2002), quienes investigaron la manera en que se construyen las quejas, peticiones y denuncias en las cartas coloniales colombo-venezolanas; posteriormente, los autores comprobaron de qué forma las quejas amenazan la imagen del destinatario de estos documentos.

Es interesante señalar en el contexto situacional del presente estudio, estudios que se han centrado en la relación asimétrica profesor-alumno. Se han propuesto en general dos situaciones i) el profesor le dio al alumno una calificación menor que la esperada, entre los que cuentan los trabajos de Murphy y Neu (1996), Farnia, Buchheit y Banu (2009) y Díaz Pérez (2001) y ii) el profesor olvidó mandar una carta de recomendación que le había pedido el estudiante para obtener una beca, presentado por Yue (2007) en su artículo "*A contrastive study of American and Chinese complaining strategies*". En la revisión bibliográfica no encontramos estudios sobre quejas en base a la situación comunicativa que se plantea en este trabajo (el profesor perdió la prueba final de su estudiante), por lo que creemos que también puede ser un aporte a los estudios que toman como base el contexto académico universitario.

Los autores que han investigado la queja presentan variaciones respecto a la nomenclatura del acto, los sujetos involucrados y los

objetivos propuestos, como se muestra en el cuadro que sigue:

Investigadores	Sujetos en estudio	Objetivo
Giddens (1981)	Hablantes nativos de español mexicano	Las fórmulas semánticas y sintácticas para realizar una queja
House y Kasper (1981)	Hablantes nativos de inglés y alemán	El grado de dirección empleado por los hablantes
Schaefer (1982)	Hablantes nativos de inglés norteamericano	Las fórmulas semánticas para emitir una queja
Inoue (1982)	Hablantes nativos de japonés	Las fórmulas semánticas para realizar una queja y determinar cómo el género del hablante puede influir en la elección de aquellas fórmulas
Olshain y Weinbach (1987)	Hablantes nativos y no nativos de hebreo	La severidad de las quejas
DeCapua (1989)	Hablantes nativos norteamericanos y alemanes aprendientes de inglés como lengua extranjera	La transferencia pragmática en diferentes contextos situacionales
Korsko y Trenchs (1993)	Hablantes de portugués y hablantes de portugués de español lengua extranjera	Comparar hablantes de portugués y hablantes de portugués, aprendientes de español lengua extranjera al realizar quejas indirectas
Clyne (1994)	Hablantes de inglés australiano	La producción de quejas en un contexto laboral
Trosborg (1995)	Hablantes daneses y daneses aprendientes de inglés	El nivel de proficiencia en la lengua meta en relación con las estrategias que utilizan más cercanas al grupo control
Nakabachi (1996)	Hablantes japoneses de inglés como segunda lengua	La situación de transferencia pragmática y las estrategias al quejarse
Murphy y Neu (1996)	Hablantes norteamericanos y coreanos de inglés	Las fórmulas semánticas para quejarse
Arent (1996)	Hablantes estadounidense y nativos chinos	La decisión de quejarse o no frente a diversas situaciones comunicativas
Díaz Pérez (2001)	Hablantes nativos de inglés y de español y aprendientes de inglés.	Delimitar las estrategias en peticiones, agradecimientos, disculpas y quejas
Chen, Robb, Gilbert, Lerman (2001)	Hablantes norteamericanos y taiwaneses	Las semejanzas y diferencias cualitativas y cuantitativas en los componentes de la queja según

		variables sociales e interpersonales
Tanck (2002)	Hablantes nativos y no nativos de inglés de diferentes L1; chino, ruso, servio, tailandés, español y coreano.	Los componentes de la queja y rechazo por parte de hablantes universitarios en una relación simétrica y asimétrica
Kumagai (2004)	Hablantes japoneses	Las estrategias y repetición de ellas para intensificar la queja
Odgen (2007)	Hablantes de inglés norteamericano y británico	El diseño fonético de la queja
Yue (2007)	Norteamericanos y estudiantes universitarios chinos	Las diferencias en las quejas de acuerdo al nivel interpersonal del interlocutor
Farnia, Buchheit y Banu (2009)	Malayos aprendientes de inglés	Los componentes de la queja y el nivel de dirección de estas.
Wijayanto, Laila, Prasetyarini y Susiati, (2013)	hablantes indonesios aprendientes de inglés	Cómo realizar una queja de acuerdo con variables de cercanía/ lejanía y de poder/ igualdad

Tabla 1: Estudios sobre el acto queja

Uno de los primeros trabajos sobre el acto queja es el de House y Kasper (1981), quienes diseñaron una escala graduada de mayor a menor dirección en la emisión de la queja, y confirmaron la presencia y ausencia de ciertas fórmulas de parte de sujetos nativos ingleses y alemanes. La principal conclusión de su trabajo es que los alemanes formulan quejas más directas que los ingleses. Algunas críticas a su trabajo radican en que los resultados se obtuvieron únicamente del estudio del macroacto o acto principal y no de los movimientos que lo apoyan (Bolívar, 2002, p. 38)

Kumagai 2004 (citado en Cohen 2005, p. 282) efectúa un estudio de quejas con hablantes japoneses, el aporte de su investigación es que analiza las estrategias en la conversación desde la perspectiva

tanto del hablante como del oyente. Boxer (1993) también desarrolla su investigación en habla espontánea, lo que no es común en investigaciones sobre actos de habla y en particular, en estudios del acto de queja. El estudio de Odgen (2007) recurre también a la conversación como método de recolección, lo que es de esperar, ya que su foco está en revisar el diseño fonético de la queja. Realizó grabaciones telefónicas en Estados Unidos y Reino Unido, con un total de 20 horas con la finalidad de detectar los marcadores lingüísticos de afiliación y desafiación en la relación hablante/interlocutor.

Respecto también del método de recogida de datos, la mayoría de los estudios sobre quejas -y por cierto, de otros actos de comunicación- recurren a la completación de discurso: Olshtain y Weinbach, 1987; Trenchs, 1994; Díaz Pérez, 2001 y Farnia et al., 2010. Los informantes deben completar casillas vacías a partir de ciertos enunciados previos y a veces posteriores, resultan en realizaciones aisladas y, en su gran mayoría, poco extensas y fragmentadas.

Hay además estudios interesantes sobre el acto queja que han recurrido al juego de rol como son los de Murphy y Neu (1996) en hablantes nativos de inglés, coreanos como hablantes nativos y no nativos de inglés y el de Trosborg (1995) sobre peticiones, disculpas y quejas en HN de inglés, daneses como hablantes nativos y no nativos de inglés. Estos dos trabajos son valiosos para nuestro estudio porque además de trabajar con el mismo método de recolección de corpus,

proponen una taxonomía de los componentes del acto queja, principal objetivo de este estudio. Estas autoras junto a otros estudios que presentamos en el siguiente cuadro han nutrido nuestro trabajo:

Olshain y Weinbach (1987)	Murphy y Neu (1996)	Tanck (2002)	Trosborg (1995)	Díaz Pérez (2001)
i) nivel de reproche bajo	i) explicación del propósito o finalidad	i) excusa de la imposición o petición	i) insinuación de reproche	i) sin reproche explícito
ii) desaprobación o molestia	ii) queja	ii) establecimiento del contexto de apoyo	ii) expresión de molestia	ii) enfado propiamente tal
iii) queja explícita	iii) justificación	iii) petición	iii) culpar	iii) expresión de consecuencias negativas
iv) acusación y advertencia	iv) petición	iv) expresión de la urgencia de la situación	iv) expresión de desilusión	iv) acusación indirecta o directa
v) amenaza			v) advertencia	v) inculpación modificada
			vi) amenaza	vi) condena implícita o explícita
			vii) crítica	
			viii) solicitud	

Tabla 2: Taxonomías sobre el acto queja

Olshain y Weinbach (1987) compararon las quejas emitidas por hablantes nativos y no nativos de hebreo. Para ello, fijaron la siguiente situación: “un colega ha estado esperando a otro un buen rato ya que tenían un cita”. Establecieron cinco categorías (pp. 200-201): i) nivel de reproche bajo: “*Such things happen all the time*”; ii) desaprobación o molestia; iii) queja explícita: “*You ´re not fair*”; iv) acusación y advertencia : “*Next time I will let you wait for hours*” y v) amenaza: “*I´m not moving one inch unless you change my appointment*”.

Se observó en los hablantes nativos una tendencia a una mayor severidad en la queja, sin embargo, ambos grupos expresaron una preferencia por la escala media (i y iii) y no hubo aparición de las categorías extremas, o sea, advertencia (iv) o amenaza (v). Se debe tener en cuenta de que se trata de una relación entre colegas, que puede estar marcada por una gran cercanía, o bien, lo opuesto, por una distancia social laboral.

Este primer estudio se funda en la teoría de Brown y Levinson del mismo año (1987) y se centra en el riesgo de la pérdida de la imagen del interlocutor, si la queja es realizada de manera socioculturalmente inapropiada. Con posterioridad, las autoras realizaron otro estudio sobre quejas (Olshtain y Weinbach, 1997) y encontraron que las ejecutadas por los hablantes no nativos eran más extensas que las de los hablantes nativos, lo que coincide con otros estudios de actos de habla –petición principalmente- donde se constata el fenómeno de “enrollamiento” por parte de los aprendientes de una lengua.

Murphy y Neu (1996) revisaron quejas hacia un profesor por parte de estadounidenses y coreanos aprendientes de inglés. La situación específica era que el profesor había calificado con una mala nota el examen final de un alumno que antes había obtenido buenas calificaciones. Los norteamericanos expresaron una queja indirecta del tipo: *“Tal vez la clasificación fue un poco baja”*, a diferencia de los coreanos que prefirieron una denuncia explícita o crítica: *Usted no*

reconoce mi punto de vista. Tal realización se alejaba de la expectativa de comportamiento del mundo académico y cultural asiático en una relación de poder/jerarquía. Su taxonomía reconoce los siguientes elementos: i) explicación del propósito o finalidad; ii) queja; iii) justificación de la queja y iv) posible solución: petición.

Sharyl Tanck (2002) realiza un interesante estudio con proyecciones didácticas sobre quejas y rechazos ejecutados por hablantes universitarios nativos y no nativos de inglés de diferentes lenguas maternas; entre las que cuentan chino, ruso, serbio, tailandés, español y coreano. Trabaja con dos variables, para dos situaciones particulares dentro de un contexto universitario. La primera alude a una relación de igualdad: *usted ha dejado un documento en la fotocopiadora de la universidad y la pasas a buscar, pero la persona encargada no la tiene lista en la fecha acordada*; la segunda responde a una variable de relación asimétrica superior/inferior: *usted está postulando a un trabajo en una multinacional y le ha pedido a su profesor que envíe directamente a la empresa una carta de recomendación, pero él no lo ha hecho todavía*.

La conclusión de Tanck (2002) es que tanto los hablantes nativos como los no nativos producen los mismos componentes del acto queja, pero difieren en lo que podríamos llamar su despliegue lingüístico. Así, el hablante no nativo tiende a producir algunos componentes de queja/petición que podían ser considerados menos apropiados que los

hablantes nativos. El hablante nativo dice: *did you even get a chance to send that recommendation letter I asked for?* mientras que la HNN: *do you remember when you sent it or do you have a copy of it so that we can send it again?* .

La autora observó que los hablantes no nativos estudiados producen enunciados lingüísticamente correctos, pero no siempre pragmáticamente adecuados puesto que muchas veces atentan contra la imagen de su interlocutor.

Trosborg (1995) recurre, como en nuestro caso, al juego de rol, si bien su corpus se reduce a un solo grupo de hablantes: daneses aprendientes de inglés. La autora propone una clasificación de la queja según el modo de expresión de esta en cuanto a la direccionalidad: i) el disgusto del hablante se expresa en forma directa; ii) la molestia la expresa indirectamente; iii) el hablante expresa su evaluación hacia el interlocutor, ya sea implícitamente o bien explícitamente; iv) esta evaluación negativa es dirigida a la persona o bien hacia el comportamiento del interlocutor.

Esta propuesta clasificatoria que se había nutrido de la categorización de Olshtain y Weinbach (1987), dio pie a una clasificación más amplia, la de Díaz Pérez (2001), para los actos pedir, agradecer, disculparse y quejarse. El autor analiza aspectos de pragmática intercultural entre hablantes nativos de inglés británico y hablantes nativos de español

peninsular, además realiza un estudio de pragmática interlingüística con hablantes no nativos de inglés de nivel avanzado que tienen el español como lengua nativa. Utiliza la completación de discurso para recoger los datos de las siguientes situaciones: a) tenías una cita con un amigo(a) y llega con 5 minutos de retraso; b) un nuevo vecino que no conoces tiene la música muy fuerte y es de noche; c) un policía te ha puesto una multa por haber aparcado en un lugar prohibido pero la señal no se veía con claridad y d) tienes un compañero de cuarto que quedó de limpiar la cocina y no lo hizo.

Díaz Pérez determinó las fórmulas semánticas que conforman los actos en estudio, acogiendo las categorizaciones propuestas por Olshtain y Weinbach (1987) y revisadas posteriormente por Trosborg (1995). Reconoce 8 estrategias que agrupa en 5 categorías desde la cero -o no realización del acto- hasta la categoría IV, la inculpación. La categoría I: sin reproche explícito, se trata de peticiones indirectas del tipo: *Hola venía a hablar sobre el trabajo*; la II categoría la conforman estrategias que expresan la desaprobación del hablante, entre las que se encuentran: expresar enfado propiamente tal: *¡No lo entiendo!* y la expresión de consecuencias negativas: *Llevamos 5 minutos esperándote*; la categoría III supone acusaciones que realiza el hablante, ya sean indirectas: *Hoy te tocaba limpiar la cocina, o bien, directas: Prometiste limpiar la cocina y todavía no lo has hecho*"; la categoría IV incluye las inculpaciones, entre las que cuentan la

Inculpación modificada: *Deberías haber limpiado la cocina, yo la voy a limpiar* y la condena implícita o explícita: *Venga, limpia la cocina y no seas flojo.*

Otras investigaciones aportan también los componentes que integran el acto queja. Schaefer (1982) reconoce: i) la apertura del acto; ii) la orientación o dirección; iii) el planteamiento del acto; iv) la justificación; v) el cierre y vi) la evaluación. Por su parte, DeCapua (1989) distingue los siguientes componentes: i) planteamiento del problema ii) petición de reparación iii) justificación y iv) crítica.

Arent (1996) trabajó con quejas ejecutadas por hablantes estadounidenses y nativos chinos. Determinó 3 situaciones en la que el informante debe elegir decidir quejarse o no. La situación 1: su vecino pone la música muy fuerte entre semana; la situación 2: usted arrienda un departamento amueblado y el refrigerador se echa a perder, pero el propietario no hace nada para resolver ese problema; situación 3: usted tiene un estacionamiento, pero tiene 2 autos por eso ocupa el estacionamiento de visita, después de darle un aviso le retiran el auto con una grúa y se lo lleven y debe pagar una multa establecida legalmente. Es interesante observar, de acuerdo con su análisis, que en el caso de la situación 3 los hablantes norteamericanos acatan la regla y no ponen problemas en el pago de la multa, puesto que asumen que han transgredido una regla de funcionamiento comunitario y social, mientras que los hablantes no nativos chinos, a pesar de darse cuenta

de que han infringido el reglamento interno del edificio, regatean con el encargado y le proponen llevarse el auto para rebajar el pago de la multa, actitud normal en la cultura asiática.

Nos detenemos a continuación en estudios que recurren como escenario situacional o tarea comunicativa a una queja dirigida a un profesor, dado que coincide con el foco de la presente investigación. Tales trabajos se han realizado especialmente con hablantes de lenguas asiáticas, quizás por el interés que despierta la verticalidad que caracteriza a su cultura académica. Du (1995) estudió la emisión de quejas, dar una mala noticia y expresar desacuerdos y concluyó que los chinos evitan expresar cara a cara una queja y si deben quejarse directamente al interlocutor, seleccionan estrategias muy indirectas, como sugerir que el otro modifique su conducta. Sus realizaciones siempre buscan negociar una solución ya que temen atentar contra la imagen (el concepto de *mianzi*) de la autoridad y con esto, perder la imagen propia; Yue (2007), por ejemplo, comparó las realizaciones de estudiantes norteamericanos y chinos y encontró diferencias cuando se quejaban de los profesores. Los chinos asumen que entre el profesor y el alumno existe una relación asimétrica “extrema” por lo que mostraron, como era de esperar, más respeto y verticalidad y recurrieron a estrategias más indirectas.

Resultado similar es el que obtuvieron Wijayanto, Laila, Prasetyarini y Susiati, (2013). Estos autores analizaron la expresión de queja de 50

hablantes indonesios aprendientes de inglés de nivel inicial, 25 hombres y 25 mujeres. Plantearon varios escenarios para realizar una queja de acuerdo con variables de cercanía/ lejanía y de poder/igualdad entre los participantes. Su estudio arrojó que las quejas eran muy directas cuando se dirigían a interlocutores inferiores y más indirectas o suaves cuando el interlocutor ostentaba mayor poder.

Por su parte, Farnia, Buchheit y Banu (2010) analizaron el comportamiento pragmático de estudiantes malayos al quejarse, comparándolo con las realizaciones estratégicas de estudiantes universitarios estadounidenses. Trabajaron con las situaciones de una queja a un profesor y una queja a un compañero de clase. El resultado no fue el esperable ya que los informantes malayos usaron estrategias directas en el caso del profesor y los norteamericanos usaron estas estrategias más directas en el caso del compañero de clase.

De acuerdo a la revisión sobre el estado de los estudios del acto queja, hemos seleccionado dos trabajos que han sido orientadores de esta investigación: el de Adriana Bolívar (2002) sobre los reclamos como actos de habla en el español de Venezuela y el de Mireia Trenchs (1994) sobre las quejas en catalán y en inglés. Nuestra elección responde a que las autoras presentan una taxonomía de estrategias muy completa y exhaustiva en su nomenclatura y ejemplificación y que sus estudios son cercanos al objetivo de la presente investigación; por una parte, el trabajo de Bolívar nos entrega un aporte en tanto es uno de los pocos

estudios que existe sobre quejas en español y, por su parte, Trenchs presenta un trabajo comparativo entre hablantes nativos y hablantes no nativos. Ambos puntos, como notaremos más tarde, constituyen la base o el antecedente más importante de nuestra propuesta de estrategias.

Bolívar (2002) realiza una investigación sobre los reclamos emitidos por mujeres caraqueñas. Las estrategias más frecuentes que la autora reconoció en su corpus son de tipo exhortativo, especialmente las advertencias al interlocutor y las reparaciones a la falta u ofensa. Estrategias directas y amenazantes de la imagen tanto del que las recibe como de quien las emite.

Su estudio se centra en averiguar si existen patrones regulares en español para los actos de reclamos, para ello se propone conocer cuáles son los actos que componen el macroacto reclamo. La autora realiza una comparación sostenida, considerando entre otras variables: el escenario (privado y público); la distancia social (amigos – desconocidos) y el motivo de reclamo. Los informantes son 50 mujeres, entre los 18 y 25 años, estudiantes de la Universidad Central de Caracas.

Para la variable escenario privado y cercanía, la Bolívar propuso la siguiente situación “has prestado tu auto a Juan y, cuando viene a devolverlo, te das cuenta de que no ha llenado el estanque de gasolina, tal como había prometido”. En el caso del escenario público y marcado por la distancia social, se planteó una situación entre

desconocidos: “dos vecinos, uno de los cuales le deja desechos de su perro frente a su casa.” El motivo de la queja en el primer caso consiste en incumplir una promesa y, en el segundo caso, se trata de la transgresión de una norma ciudadana. Los participantes deben responder un cuestionario escrito.

La autora establece lo que denomina *categorías de la queja*, de las cuales nosotros tomamos algunas de acuerdo a los fines de nuestra investigación.

La autora divide las estrategias para la queja en categorías y subcategorías. (pp. 40 y 41) Reconoce los *alertadores* que son llamados de atención al interlocutor y señales para establecer la comunicación (Blum- Kulka et al. 1989); las *exhortaciones*, enunciados que pretenden expresar la acción ofensiva y entre los que cuentan: i) la enunciación del acto: *No llenaste el tanque*; ii) la demanda de explicación: *¿Qué pasó?*; iii) el recordatorio de la promesa o norma: *¿No habías prometido que ibas a llenar el tanque?*; iv) la solicitud de reparación de la ofensa: *Me haces el favor y le pones gasolina al carro*; v) la solicitud de evitar acción o repetición de acción ofensiva: *Y espero que esto no vuelva a pasar*; vi) la instrucción moralizante: *No deberías haber hecho esto*; vii) la advertencia o amenaza: *¡No te lo presto más ya sabes!* y la *evaluación* que consiste en una opinión con expresión de desagrado y que se subdivide en la evaluación de los actores: *¡Eres un desconsiderado!* y la evaluación de la acción: *¡Qué tal!*.

El resultado de su pesquisa es que efectivamente existe en español una estructura interna regular que caracteriza a los reclamos y que estos se estructuran como secuencias de uno o más actos. Bolívar comenta las limitaciones de algunos estudios que, si bien se centran en actos de habla, solo analizan el acto central o nuclear y no los actos periféricos, aspecto que ella cubre óptimamente en su trabajo. Según la autora, la novedad de los resultados de su investigación radica en que reconoce diferencias motivadas por el género del interlocutor y porque las participantes le otorgan a la esfera privada un mayor valor que a la pública.

Por su parte, Trenchs (1994) trabaja con las quejas realizadas por hablantes de inglés norteamericano y hablantes de catalán, aprendientes de inglés como lengua extranjera. La autora establece una comparación entre las fórmulas semánticas, empleadas por cada grupo, centrándose en las fórmulas de los hablantes catalanes y cómo estos usuarios transfieren el conocimiento pragmático de su lengua nativa al inglés. Recurre a un cuestionario con 12 situaciones en las cuales potencialmente una persona se quejaría o debería quejarse; por ejemplo: *usted tienes un dolor de cabeza y su hermano está en una pieza al lado de la suya practicando guitarra.*

Las variables consideradas son la distancia social y el género, factor que según la autora fue crucial en las elecciones de los HNN y constituye uno de los resultados más evidentes de su investigación.

Este trabajo, por su carácter interlingüístico y por la pregunta principal de investigación sobre las fórmulas semánticas a las que recurren los sujetos informantes para quejarse, constituye también, como en el caso de Bolívar (2002), un soporte importante en nuestro análisis.

Presentamos a continuación algunas de las fórmulas semánticas propuestas por Trenchs (1994) como componentes del acto queja: i) apertura; ii) establecimiento del acto; iii) justificación; iv) rectificación; v) amenaza; vi) evaluación y vii) sermón.

La autora incluye también algunos componentes que pensamos que están presentes en varios actos como los saludos, los llamados de atención, la expresión de gratitud y de disculpa, las despedidas, las estructuras formulaicas (*formulaic adjunct*), como una palabra o frase que es usada como marcador de cortesía y el silencio y sonido convencionalizado.

Es conveniente destacar que muchos de los trabajos citados soportan parte de sus análisis en los estudios pioneros sobre los actos de petición y disculpas llevados a cabo por Blum- Kluka et al. (1989) en la línea de la pragmática intercultural. *The cross-cultural speech act realization project (CCSARP)* ofrece unos patrones de estudio que pueden ser aplicados a todas las lenguas. Toma como instrumento la completación de discurso lo que es muy aceptable si se considera las

lenguas y número de informantes que contempla su corpus: hebreo, inglés (británico, norteamericano, australiano), francés canadiense, danés, alemán. Blum-Kulka et al. proponen un análisis basado en la teoría de Searle (1969), lo que les lleva a distinguir entre un acto central y sus movimientos periféricos o de apoyo a este. Las nociones de acto nuclear y movimientos de apoyo posibilitan, por un lado, categorizar las estrategias de cortesía y, por otro, obtener conclusiones acerca de las similitudes y diferencias en las realizaciones de un acto entre dos o más lenguas. A pesar de ser innegable el aporte de su propuesta analítica sobre los actos de habla, su mirada es principalmente intercultural más que interlingüística, por lo que consideramos que es menos rentable para el presente estudio, puesto que trabajamos con un solo grupo de informantes extranjeros, anglófonos norteamericanos, y no realizamos en concreto un estudio *cross cultural*.

El grado de severidad de la queja, como asimismo, si se trata de una queja formal o informal, en un escenario privado o público, o bien, si se sustenta en una relación simétrica o asimétrica entre los participantes, son factores que deberían influir en la selección de estrategias pragmáticas que emergen en una interacción y en su manera de realizarse. El método de recogida de datos, ya sea escrito u oral, también podría tener influencia en la variedad y en el mayor o menor número de estrategias. Se hace imperativo, por tanto, sumar a los estudios que hemos revisado en este apartado, otros que abarquen

los factores mencionados y abran camino a nuevas pesquisas otros consideren variadas lenguas y hablantes, nuevas tareas comunicativas, etc.

3.2 Definición y caracterización del acto queja

La queja es un acto comunicativo a través del cual el hablante expresa más o menos directamente molestia por alguna acción o comentario que ha realizado el interlocutor –o bien que no ha realizado– según la expectativa de comportamiento pragmático consensuado por una sociocultura.

Olshtain y Weinbach (1987) especifican los requisitos para que una queja se cumpla, así como algunas de sus características:

- o que el interlocutor realice un acto socialmente inaceptable que es contrario a las normas de comportamiento compartidas con el hablante,
- o que se perciba lo realizado o dicho por el interlocutor como algo que puede tener consecuencias desfavorables para el hablante,
- o que la expresión verbal de la queja pueda ser ya sea directa o indirecta y
- o que el hablante efectivamente opte por expresar su molestia, a pesar de que sabe que el resultado puede ser conflictivo.

A partir de estas características, las autoras determinan que la principal finalidad de la queja es garantizar que el interlocutor realice

una reparación. Esto distinguiría, a nuestro juicio, una queja de un lamento.

Trosborg (1995) es quien propone una definición del acto queja que nos parece la más completa ya que engloba tanto sus características como su función:

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

A continuación y de acuerdo a las pesquisas revisadas, planteamos las principales características del acto queja:

Se trata de un acto comunicativo de tipo *confrontacional* a través del cual “el afectado”, expresa su desagrado o molestia hasta llegar a la desaprobación o acusación hacia el interlocutor.

Las quejas son actos retrospectivos, lo que es similar en algún sentido a la condición de post eventos de las disculpas señalada por Blum Kulka et al. (1989). En efecto, el hablante reacciona con un juicio evaluativo ante una acción o comentario que ha sucedido y que le ha afectado desfavorablemente. Este juicio supone una acusación implícita o explícita que amenaza la imagen del receptor de la queja; por una parte, desvaloriza al interlocutor porque enuncia un comentario

negativo de su actuar, y por otra, afecta a su libertad porque puede conllevar una solicitud de rectificación o enmienda de lo hecho o dicho.

Por lo mismo, se puede caracterizar que la queja es en esencia un *acto reactivo*, dado que el hablante afectado por algo que ha hecho o dicho el interlocutor expresa su molestia o desagrado, ya sea directa o indirectamente, es por esto que las quejas, al igual que otros actos de comunicación, pueden construirse desde lo más velado o implícito hasta lo más directo.

Dado su carácter ofensivo (Olshtain y Weinbach, 1987), la queja constituye *un acto de difícil realización*, en el que, si se quiere lograr el efecto deseado, se debe poner en marcha una serie de estrategias y tácticas pragmalingüísticas adecuadas al interlocutor a la que se dirige y a las metas comunicativas. Según Pastor Villalba (2005), aprender una segunda lengua supone movilizar estrategias y elementos pertinentes para un entendimiento e interacción óptima entre hablantes. Si esto supone ya un proceso complejo, "todavía lo es más en aquellas situaciones en las que se presenta un conflicto" (p. 77) como es el caso de nuestro acto en estudio. Como señala Tanck (2002), el acto queja requiere de un alto nivel de proficiencia lingüística y competencia pragmática, dado que los participantes, como parte de una interacción compleja, recurren a la argumentación para lograr alcanzar el acuerdo entre dos o más participantes (Jacobs y Jackson, 1982, p.

215).

Si bien la argumentación es una parte esencial en la estructura de la actividad de quejarse, son partes también fundamentales la narración y la descripción del evento y de las causas que motivan la queja. Más aún, la argumentación cobra relevancia en relación con esta otra parte más narrativo-descriptiva.

Otra característica del acto queja, reseñada por París (2012), es que esta busca una alianza o empatía con el receptor: “en la realización típica de la queja el emisor busca en el receptor un aliado y espera con una expectativa razonablemente optimista que se solidarice empáticamente con su visión e interpretación deóntica y afectiva de los hechos” (París, 2012, p. 183). Obviamente, esta búsqueda empática está dentro de las pautas culturales.

Cabe preguntarse en esta revisión si la queja y el reclamo son el mismo acto comunicativo, denominado de formas diferentes, o bien, son dos actos diferentes. En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua aparecen como conceptos diferentes. La R.A.E¹² define *queja* como “expresión de dolor, pena o sentimiento” y *reclamo* o *reclamación* como “la oposición o contradicción que se hace a una cosa como injusta, o mostrando no consentir con ella”. Ambos conceptos, sin embargo, pueden relacionarse con lo propuesto por

¹² Versión electrónica accesible en www.rae.es.

Bolívar quien da cuenta de la diferencia entre reclamos indirectos y directos, los primeros expresan molestia o insatisfacción pero en ellos no se responsabiliza al interlocutor de la acción ofensiva mientras que en los segundos, efectivamente se explicita una responsabilidad e incluso se espera que el interlocutor repare la situación ofensiva.

De acuerdo a lo que hemos revisado y a la definición que hemos acogido, decidimos usar en este estudio el concepto de queja directa. Para Álvarez, Carrera de la Red, Chumaceiro, & Valeri (2008, p. 6) la queja directa consta de 2 movimientos: expresa un juicio valorativo y exige una retribución por el daño o por los efectos negativos provocados con el comportamiento del interlocutor.

La queja, de este modo, es clasificada como un acto expresivo, es decir, que da cuenta de la posición psicológica y afectiva del hablante el cual expresa molestia y desaprobación pero también se categoriza como un acto directivo (Searle, 1969), dado que el hablante dirige (con mayor o menor fuerza ilocutiva) al interlocutor hacia una acción determinada y deseada por él, es decir, el hablante se enfoca en el logro de un objetivo, esto es, quejarse de algo y de alguien para obtener una respuesta, esperablemente positiva, de tal modo que, si no es así, es probable que el acto de queja se repita o dicha queja se intensifique. En tanto naturaleza impositiva o directiva, el acto queja encierra una invasión del espacio del Interlocutor, el que recibe el disgusto verbal o disconformidad que se puede concretar en solicitudes

e incluso evaluaciones negativas o reproches más o menos intensificados.

No compartimos la división que realiza Clyne (1994 citado en Bolívar, 2002, p. 39) sobre quejas y reclamos, el cual considera que las quejas no intentan modificar la situación, en concreto, que el hablante haga o deje de hacer -o decir- algo, solo expresan una emoción en forma de disgusto o molestia. En cambio, los reclamos, sí intentan cambiar algo, del actuar, del decir, del omitir, etc. de parte del interlocutor.

En nuestro caso, determinamos mantener diferenciadas las quejas de los reclamos o reclamaciones, vinculadas estas diferencias respectivamente al carácter oral o escrito. Los actos de queja se vinculan a situaciones que responden, en general, a una modalidad oral, mientras que los reclamos responden a un registro escrito y formal, los cuales aparecen muchas veces en formato de formulario institucional (están presentes en páginas web, libros de reclamos en oficinas de servicio, etc.).

El sentido de tal diferenciación se basa en la experimentación con los propios hablantes. Realizamos un *focus group*, utilizando como moderadores a 3 estudiantes universitarios, quienes convocaron por redes sociales a 10 estudiantes chilenos de la Pontificia Universidad Católica de Chile que cursaban diferentes carreras universitarias. A la

pregunta ¿cuándo se habla de reclamos y cuándo de queja? la mayoría de los participantes asoció los reclamos a un ámbito discursivo formal y escrito, dirigido a una institución, a diferencia de la queja, que se percibía como un acto más informal y relacionado al discurso oral.

Un punto interesante también al que llegaron los participantes del *focus group* es que la acción de quejarse corresponde a una estructura híbrida que parte de una queja indirecta a una queja directa. Además, señalaron que en caso que no haya consenso o se logre una retribución positiva de parte del interlocutor, esta puede derivar en un reclamo institucionalizado.

Si nos centramos en nuestra investigación, en el contexto académico universitario y específicamente en el rol de profesor/alumno, una queja podría moverse desde algo menos severo, como el retraso del profesor a la llegada de una clase o bien la tardanza en la entrega de una prueba, hasta un grado de mayor severidad como es la pérdida de un examen final, situación comunicativa propuesta en el juego de rol del presente estudio, aunque las apreciaciones del grado de severidad de una queja corresponden a cada cultura académica. Reconocemos que pueden existir situaciones todavía más complejas o severas en la relación asimétrica profesor/alumno, como, por ejemplo, un insulto directo de parte del sujeto que ostenta jerarquía o poder, u otro tipo de descalificaciones; sin embargo, quisimos enfocarnos en una situación comunicativa bastante

posible y que, por lo mismo, abriera a los aprendientes de español caminos para una actuación pragmática efectiva a la hora de formular este tipo de actos comunicativos.

En resumen y de acuerdo a lo que hemos revisado, entendemos en este trabajo el acto queja como: *aquella acción verbal de naturaleza confrontacional que supone una interacción compleja entre un hablante (alumno) que expresa su molestia por lo que hecho o dicho algo un interlocutor (profesor) y que lo ha afectado negativamente. Se trata de un acto amenazante a la imagen tanto del que la recibe como también del que la emite.* Respecto del primero, invade el espacio del interlocutor y atenta contra su libertad de acción del que recibe la queja puesto que esta expresión de disgusto, no es inocente, persigue que el interlocutor solucione el problema y repare el daño ocasionado. En efecto el hablante demanda una acción compensatoria. La imagen del hablante, por su parte, queda también expuesta porque puede verse en este contexto como impositivo e intransigente.

3.3 La queja: un acto de amenaza a la imagen

Como se ha señalado, el acto de queja afecta de modo claro a las imágenes de quien la formula y de quien la recibe. El concepto de *face* de Goffman (1967) se concibe como la imagen de sí mismo que el individuo desea mostrar socialmente: "face is an image of self

delineated in terms of approved social attributes [...]” (p. 5).

En cada interacción verbal, los hablantes realizan actos comunicativos que dan cuenta de su propia perspectiva respecto de la situación contextual y sociocultural. Esto supone tanto una autoevaluación como una evaluación de los otros, de ahí que Goffman entienda la imagen como un atributo social de un sujeto. Confirma esta idea Arundale (2006) al señalar que la imagen no es una construcción individual sino que se co-construye, se afirma y autoafirma con los otros en la interacción, de este modo, cobra relevancia la dependencia entre hablante e interlocutor: “one’s own face and the face of others are constructs of the same order, it is the rules of the group [...]” (Goffman, 1967, p. 6).

La noción de imagen encierra la idea de que los hablantes, en tanto entes sociales, intentan ser aceptados por el grupo en que están insertos, proyectando para ello una imagen de sí mismos que refleje los valores que su sociedad evalúa como apreciables, imagen que se desea preservar. Para mantener esta imagen y evitar conflictos, el sujeto realiza un trabajo de imagen o *face-work* (Goffman, 1967, p. 12) a través de actividades que lleva a cabo para salvaguardar su propia imagen, Bravo (2003) recurre por ello al concepto “actividades de imagen”.

Goffman postula la existencia de dos reglas fundamentales

respecto del mantenimiento de la imagen, por una parte, el autorrespeto que supone la preservación de la autoimagen y por otra, la consideración, orientada a la imagen de otros. El yo y el otro y su relación de equilibrio es fundamental en el cuidado de la imagen y vital en la comunicación, especialmente si pensamos en la comunicación intercultural donde invadir el territorio del otro puede tener un impacto mayor o menor, o diferente, de cultura a cultura. En esta línea, Albelda y Briz (2010) observan que ciertas culturas como la chilena y la nórdica se inclinan por un mayor respeto al espacio personal y tienden al distanciamiento en su marco espacial público. Por su parte, Bernal (2007) realiza una revisión del concepto de imagen como elemento fundamental de las actividades de cortesía y de la descortesía y apunta a algo fundamental en los estudios pragmáticos actuales y futuros y es que la imagen posee un anclaje sociocultural dado, porque cada persona y cultura tienen su propio repertorio de prácticas o actividades para salvaguardar su imagen.

La noción de imagen de Goffman es la base de la construcción del modelo clásico de Brown y Levinson (1987) que ellos denominan "imagen pública". Los autores señalan que "public self-image that every member wants to claim for himself" (p. 108). En su modelo proponen dos modalidades, la imagen positiva que se entiende como el deseo de ser aprobado y aceptado por otros, y la imagen negativa que es el deseo de no sufrir imposiciones, o sea que sus acciones no sean impedidas por

otros, en busca de ser respetado y de poder actuar libremente.

Estos autores parten del supuesto de que la imagen social es susceptible de sufrir cambios o alteraciones. En efecto, en la interacción verbal la "cara pública" de los participantes está expuesta al desarrollo dinámico de la comunicación, sus negociaciones y sus transacciones, sin embargo, en este movimiento se despliega un esfuerzo conjunto entre los participantes para ponerla a salvo, coordinando sus acciones para facilitar el intercambio comunicativo.

Esto se activa principalmente cuando se requiere -o se decide- realizar un acto que amenaza la imagen social propia o del interlocutor (*Face Threatening Acts, FTAs*). Los actos amenazantes pueden ir dirigidos a la imagen negativa o positiva. El caso particular de las quejas atentan principalmente contra la imagen positiva del oyente (Brown y Levinson, 1987, pp. 66-68).

Cuando la imagen se ve atentada por algún acto comunicativo, se actualizan, como hemos reseñado, una serie de estrategias pragmáticas para salvaguardarla. Para determinar el grado en que un determinado acto amenaza la imagen pública, Brown y Levinson (1987) proponen la siguiente ecuación: $W = D(S, H) + P(H, S) + R$, donde W es el nivel de amenaza del acto de habla, S es el hablante y H el oyente o interlocutor y la D, la variable interpersonal de distancia social y P, la del poder que ostenta ya sea el hablante o su interlocutor.

Aunque se le reconoce al modelo de Brown y Levinson su rol de referencia en los estudios de cortesía lingüística, hay autores que expresan objeciones a su teoría y que revisamos a continuación. Kerbrat-Orecchioni (2004) critica el hecho de que la propuesta de estos autores sustenta una mirada demasiado negativa incluso paranoide, ya que no todos los actos constituirían una amenaza a la imagen individual o social, además de que su teoría no consideran los actos que realzan la imagen, a los que la autora llama “actos agradadores de imagen”. En resumen, todos los actos de comunicación podrían interpretarse como amenazantes o agradadores de imagen o bien como un complemento uno del otro. Eelen (2001) se suma a estas críticas y alude el no tomar en cuenta el fenómeno de la descortesía (*cf.* Bernal, 2007).

El acercamiento de la teoría brownlevinsoniana propone dar cuenta de la homogeneidad intercultural para crear un modelo formal y general que no atiende a particularidades culturales (véase Holmlander, 2011, p. 34). La idea de la imagen como universal es refutada por muchos estudios de la cortesía los que proponen una línea de relatividad cultural (Fant y Granato, 2002; Bravo, 2004 y Briz, 2004).

Estos autores reclaman que la interpretación que se haga de un comportamiento cortés o descortés, va a depender de los conocimientos y creencias compartidas y de las expectativas que tienen los miembros de una comunidad de cómo debe ser una determinada relación interpersonal. Factores como los roles que

ocupan los participantes de una intervención comunicativa, el tema conversacional, la situación de comunicación y algunos aspectos sociales de los sujetos (sexo, edad, etc.) van a mediar la evaluación de un acto como amenazante o no. En esta línea, Briz (2004, p. 83) sugiere hablar de "ideomas cortesés" propios de cada cultura o grupos sociales que actúan como activadores de la protección de ciertas imágenes propias o ajenas.

Diana Bravo (1998, 2004) defiende la no universalidad de la imagen social, para la autora sería imposible pensar que esta pudiera constituirse igual para todas las culturas puesto que cada comunidad tiene y trabaja patrones de comportamiento pragmático propios. Bravo objeta puntualmente la distinción entre imagen positiva y negativa y aboga reemplazarlos por los conceptos de afiliación y de autonomía. La afiliación alude a cómo una persona desea verse y ser vista por los otros, por lo que este concepto tiene relación con la necesidad de identificarse con el grupo social en el que está inmerso, y la autonomía se entiende como la necesidad de tener y mantener un territorio propio frente al grupo. Bernal rescata de esta propuesta que estos conceptos conformarían "categorías vacías" (1999, p. 44) o casilleros que pueden ser rellenadas de acuerdo a los contextos específicos de cada sociocultura, acercamiento que coincide con la perspectiva de este trabajo.

O'Driscoll (1996, citado en Holmänder, 2011, p. 32), respecto de

la valoración de los aspectos culturales y su variedad de cultura a cultura, critica también el modelo clásico de cortesía y propone un nuevo concepto, el de "imagen cultural" (*culture specific face*), que se concibe como la autoconciencia que el individuo, ahora como entidad social y cultural, tiene sobre su deseo de obtener una buena imagen. Se trata de una ampliación del esquema binario de la imagen positiva y negativa y sugiere que entre cada extremo de estos polos habría además un espectro de cortesía, por lo que la elección del hablante no sería tan limitada y restrictiva.

Una perspectiva más amplia que el modelo de cortesía Brown y Levinson (1987), es la abordada por Spencer-Oatey (2000) bajo el nombre de gestión interrelacional (*rapport management*), en la que se concibe que "las relaciones sociales son construidas, mantenidas o amenazadas a través de la interacción" (2000, p. 12).

La autora distingue entre "*respectability face*", o sea, el prestigio que un individuo reclama en una comunidad cultural de manera más o menos estable en el tiempo, y "*qualities face*", el valor positivo y específico que cada sujeto reclama para sí mismo en un intercambio comunicativo determinado.

Spencer-Oatey considera en su modelo dos aspectos que mediatizan la interacción comunicativa: a) las expectativas de comportamiento de sus participantes que responde a la evaluación

que los miembros de una comunidad sociocultural realizan sobre el comportamiento socialmente adecuado, basado en las convenciones, normas y patrones que regulan las actividades interrelacionales, y b) las sensibilidades de imagen, dentro de las que reconocen, la imagen de respetabilidad o el prestigio social de una persona y la imagen de identidad, basada en el concepto de imagen goffmaniana (1967).

El modelo de gestión interrelacional retoma la idea de imagen positiva que llama "Imagen" y la idea de imagen negativa que denomina "derechos sociales". Vemos que el modelo separa el manejo de la imagen que involucra las necesidades de los hablantes de mostrar un valor social positivo del manejo de los derechos sociales que se reclaman en la interacción. La imagen, entonces, puede ser personal o social dado que se centra en "las estrategias para mantener los vínculos sociales a través del cuidado de la imagen y respeto por los derechos de los hablantes" (Granato, 2006, p. 246).

Posteriormente, Fant y Granato (2002) toman como referencia el trabajo de Spencer-Oatey y proponen una nueva relación binaria: la "gestión de la autoimagen", que se refiere a las actividades que protegen la imagen del hablante, y la "gestión de la aloimagen", que protege la imagen del oyente.

Como se ha podido apreciar en esta revisión, muchas de las críticas expuestas apuntan a que la interpretación de Brown y Levinson

(1987) del concepto de *face* goffmaniana, resta importancia a la dimensión social de la imagen y su mantenimiento como condición de la interacción. Abogan por releer o redireccionar el concepto de imagen clásica y valorar aún más el hecho de que somos integrantes de un grupo social y la imagen posee una naturaleza sociocultural.

Ahora bien, la queja pone en peligro la imagen del interlocutor y la relación entre los participantes de una interacción: "These acts are by their nature designed to cause offence and they are therefore highly threatening to the social relationship between speaker and hearer" (Trosborg, 1995 p.311)

Cuando debemos o queremos producir un acto confrontacional como una queja, debemos tomar dos decisiones cruciales: la primera, en una dimensión más sociopragmática, es evaluar si se debe producir el acto o no, considerando el grado de imposición, el impacto, la lectura o recepción del interlocutor, entre otros, y la segunda, en una dimensión más pragmalingüística, es cómo realizar verbalmente la queja, en palabras de Thomas (1983, citado en Arent, 1996, p. 126) "[...] sociopragmatic decisions involve deciding whether to perform a speech act or not, while pragmalinguistic decisions involve the selection of linguistic forms to express the speech act intended".

Arent (1996) acoge esta idea de Thomas y agrega que la persona que ha experimentado un evento que lo ha molestado y ofendido,

evalúa el costo y beneficio de emitir una queja (Brown y Levinson, 1987) y en base a esto, determina dos líneas de acción a) *on record*: explicita directamente la ofensa o la dirección y b) *off record*: emite una queja no explícita, “más protegida”. El próximo paso es seleccionar la estrategia específica según su objetivo; en efecto, uno podría quejarse como coloquialmente se dice “por quejarse” o bien porque pretende que el receptor de la queja haga o cambie algo.

En el contexto de la queja como un acto amenazante a la imagen cobran relevancia, la atenuación y la intensificación como recursos que se despliegan en las interacciones comunicativas ya que la queja como acto de comunicación se encuentra ligado con las actividades de cortesía y descortesía verbal.

En efecto, al suponer la queja una amenaza a la imagen de la persona o de la institución a la que se dirige, estos actos pueden emerger más o menos atenuados, lo que Briz y Albelda (2013) denominan cortesía atenuadora y otros actos de queja aparecerán con mayor o menor grado de intensificación.

En términos específicos, la atenuación, en tanto estrategia pragmática, cumple según Briz la función de “minimizar de forma directa el contenido proposicional de lo que se dice (...) e indirectamente el decir” (Briz, 2005, p. 81). La atenuación responde a menudo a la intención de mostrarse “amable, modesto, colaborativo;

en suma cortés o, más exactamente, estratégicamente cortés" (Briz, 1995, p. 17). De ahí se desprende que el hablante que se queja trate con cuidado a su interlocutor, es decir, utilice mecanismos de atenuación para hacer menos directo el acto, especialmente si se trata de una relación asimétrica e institucionalizada (profesor/alumno) y el hablante persigue la colaboración del interlocutor.

Una reflexión interesante de Briz y Albelda (2013) es que la atenuación es un mecanismo estratégico de distanciamiento lingüístico del mensaje y al mismo tiempo de acercamiento social. El yo mitiga o debilita la fuerza ilocutiva, de tal manera que logra así distanciarse de su mensaje para acercarse (social y afectivamente) o no alejarse demasiado del otro o terceros, buscando la consideración y aprecio de los interlocutores o afectados, velando o incrementando las relaciones interpersonales, intentando que dichas relaciones no se deterioren o disminuyan, evitando o aminorando tensiones y conflictos interaccionales (Briz y Albelda, 2013, pág. 293).

Como contrapartida, la intensificación a su vez tiene la función de que el hablante le otorgue mayor fuerza a lo dicho, manifestando así tanto el acuerdo o desacuerdo con el interlocutor. "El yo utiliza el intensificador para reforzar la verdad de lo expresado y, en ocasiones, para hacer valer su intención de habla" (Albelda, 2005, p. 230).

Se trata de un tipo de refuerzo a lo dicho mediante argumentos y

a nivel ilocutivo, se realiza en el ámbito de la modalidad y se refiere a una maximización del grado de compromiso e intensidad (Albelda, 2004). En este contexto, surgen también quejas ya no atenuadas e indirectas, sino que también quejas más intensificadas, y por lo tanto, de carácter directo, las que pueden llegar incluso a ser descorteses.

Ambas categorías pragmáticas pueden ser usadas para alinear “sintonizar” las relaciones interpersonales (Albelda, 2005, p. 185). Según Briz las dos son estrategias relacionadas con la negociación en la interacción, el hablante moviliza tácticas y elementos verbales para lograr acuerdos. Es así que unas quejas se presentan con más recursos de indirección o atenuación y otras despliegan recursos más directos e intensificados. Estos cambios y elecciones estarán relacionados en mayor o menor grado con las actividades de cortesía, pero también con factores situacionales, culturales e interculturales, de allí su importancia al momento de realizar la actividad de quejarse en una lengua y cultura extranjera.

CAPÍTULO IV: LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Presentación del corpus

Las muestras fueron recolectadas en Santiago de Chile durante los años 2011-2012 en las oficinas del Programa de Español para Extranjeros de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Seleccionamos una oficina de un profesor para montar la dramatización con el fin de lograr una situación lo más cercana a la realidad universitaria. El escenario marca la formalidad de la situación y la organización propia de una oficina docente, donde el profesor se ubica detrás de su escritorio y el alumno frente a él, devela una relación de asimetría institucional.

Todos los sujetos informantes de nuestra muestra dieron su autorización para ser grabadas en audio, tras firma de un documento que elaboramos para ello. La grabadora digital no estaba a la vista a objeto de estimular un ambiente relajado y lograr una comunicación más fluida.

La intervención del investigador fue mínima en la realización de las grabaciones. Para ello dos estudiantes del seminario de pregrado: "Pragmática de la Interlengua: el caso de las quejas" (2012, Facultad de Letras UC, profesora Sonia Toledo) fueron los que recibieron a los sujetos informantes y les entregaron la ficha de la tarea comunicativa con la instrucción previa de que no podían dar más información o explicaciones sobre la actividad y su objetivo. El hecho de que los

seminaristas fuesen del mismo grupo etario fue positivo para generar un clima de confianza y colaboración.

Los hablantes nativos se obtuvieron a través del método “bola de nieve” (Moreno Fernández, 1990). Contactamos a tres estudiantes chilenos y ellos convocaron a otros compañeros y, en el caso de las hablantes norteamericanas, el contacto fue a través del Programa de Español para Extranjeros de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

4.2 Recogida de datos

La recopilación del corpus ha sido ejecutada a través de un juego de rol o dramatización. Si bien reconocemos que los datos en conversaciones naturales representan la forma ideal para observar el comportamiento pragmático, acogemos algunas de las limitaciones reseñadas por Cohen (1998), entre las que cuentan, la dificultad de detectar altas frecuencias del fenómeno pragmático en estudio y de poder controlar las realizaciones que queremos que aparezcan en nuestro corpus. Además de ser recomendable especialmente cuando se quiere analizar un único grupo de hablantes. Apoyan esta idea Fant et al., al señalar que:

La forma no –nativa de realizar actos pragmáticos, a pesar de haber sido descrita y medida por varios métodos [...] sobre todo tests de completación discursiva, no ha sido estudiada en materiales espontáneos, hecho debido ante todo a la dificultad en crear conjuntos

de datos que sean a la vez naturales, extensos y homogéneos. (2011, p. 225).

Creemos que el método seleccionado presenta varias ventajas en relación con el propósito y las características de la presente investigación:

1.- Proporciona un contexto discursivo relativamente amplio para un estudio pragmático, es decir, los datos que se recogen permiten obtener información acerca de la competencia de los informantes para generar un marco para el acto de habla en estudio, en el que aparecen secuencias discursivas, movimientos de negociación y da pie a una interacción dinámica. Responde un modelo dialógico que arroja intercambios menos extensos que una conversación espontánea, pero donde, efectivamente, fluyen varios pasos o etapas para la consecución del objetivo comunicativo.

2.- Se trata de una interacción oral y cara a cara, donde el papel del interlocutor no es pasivo –de simple receptor– sino que moviliza los intercambios, acelera las intervenciones, redirecciona los movimientos, etc.

3.- Es posible controlar de mejor manera las variables interpersonales que comparecen en un tipo específico de interacción. Felix-Brasdefer señala respecto al juego de rol: “representa(n) una aproximación al discurso oral ya que exhibe(n) altos índices de características

pragmáticas [...] permite(n) al investigador controlar variables sociales tales como poder y distancia" (2003, p. 253).

4.- Y uno de los factores importantes es que este método posibilita la comparación entre dos grupos de hablantes en una misma situación comunicativa. Para nosotros, este es un factor crucial, ya que nuestro trabajo tiene como uno de sus objetivos observar las realizaciones de hablantes no nativos y evaluar su competencia respecto de la producción de estrategias pragmáticas al quejarse.

Si bien los cuestionarios escritos son también útiles para realizar un estudio comparativo y es un método que abunda en los estudios de actos comunicativos, se necesita trabajar con un significativo número de informantes para así poder obtener información cuantitativa de frecuencia de aparición de una determinada estrategia, pero debemos tener en cuenta de que se trata de respuestas estereotipadas de lo que supuesta e idealmente diría un hablante frente a una determinada situación predeterminada y no su real reacción pragmalingüística.

El juego de rol precisa idealmente que los participantes estén familiarizados con los papeles que van a realizar y con la situación, aun cuando esta se trate de una tarea de simulación. En relación con nuestra tesis, creemos que este es uno de los puntos positivos de nuestro instrumento, dado que los informantes de nuestra muestra son estudiantes universitarios a quienes se les asignó el mismo rol (cfr.

Márquez-Retier y Placencia, 2005, p. 221). Además, como apunta Cohen, Manion y Morrison (2000), el juego de rol constituye uno de los métodos más usados en estudios interlingüísticos, puesto que "intended to throw light upon the role/rule contexts governing 'real' life social episodes" (p. 370).

El juego de rol se ubica, por ende, en una posición intermedia entre el test de completación del discurso y la conversación natural (Muñoz, 2000), acercándose más a esta última, ya que lleva a cabo una interacción oral relativamente completa donde las respuestas resultan ser más "reales" que las que puede propiciar la completación discursiva escrita. La posibilidad de contar con un contexto más libre, pero con cierto control, ha llevado a muchos autores a privilegiar el juego de rol al momento de investigar actos de comunicación¹³.

Existen estudios de actos que se han focalizado en delimitar las diferencias entre los resultados logrados por completación de discurso y por juego de rol. Estos han concluido que las realizaciones que se pueden obtener a través de este último instrumento son más extensas y que las estrategias son más variadas.

En lo que concierne a cuál es la mejor metodológica para obtener información pragmática de actos de comunicación, Cohen y

¹³ Véanse Scarcella (1979) sobre el acto invitación; Takahashi y DuFon (1989), sobre peticiones; Trosborg (1995) sobre disculpas; Houck y Gass (1996), sobre rechazos, y Hassall (1997), sobre petición.

Olshtain (1993) proponen, después de haber trabajado con tareas escritas, que el más efectivo modo de recolección de datos de actos es mediante variados acercamientos. Pensamos que puede ser interesante trabajar un mismo acto, con una misma situación, sujetos, y tareas, recurriendo en primer lugar a la completación discursiva, para luego continuar con un juego de rol, el que se puede complementar con tareas con viñetas, historietas o películas.

Si pensamos en la concepción de la queja como un acto comunicativo, podremos intuir que el juego de rol va a generar intervenciones que no se restringen a un análisis cerrado (acto principal y subactos periféricos) como lo sería con la completación discursiva y permitirá observar secuencias, estrategias, movimientos, submovimientos, etc. El problema del Test de Completación de Discurso (DTC por sus siglas en inglés), según Beebe y Cummings (1996) es que presenta “menos negociación, menos repeticiones, menos elaboración y menos variedad” (p. 75).

En el caso de la queja, la interacción tendrá, por ejemplo, peticiones más o menos directas, exhortaciones, negociaciones (acuerdos y desacuerdos o rechazos), repeticiones, reformulaciones, etc. Se trata de una relación creativa entre hablante y oyente en la que un movimiento reactivo de desacuerdo o por el contrario de acuerdo, determina la extensión y futuro del evento comunicativo. Damos curso a esta investigación, descartando la completación del discurso y

abogando por la riqueza interactiva que pudiese entregarnos el juego de rol.

Creemos importante reseñar brevemente algunas posibilidades de situaciones y método de recogida de datos más naturales que pensamos al optar por el acto queja y que descartamos por las razones que presentamos a continuación:

1.- Montar un escenario dentro de un aula universitaria con la ayuda de profesores de la Facultad de Letras a objeto de que los alumnos produjeran quejas frente a la misma situación "la prueba (su examen) se perdió". Esta metodología transgrede la ética académica de los docentes y de la institución y puede tener consecuencias negativas tanto para el profesor como para el investigador y la institución universitaria en cuestión.

2.- Ubicar una grabadora en la recepción o Secretaría del Programa de Español que recibe alumnos extranjeros y nacionales, esperando que se pudiese producir el acto en estudio. Descartamos esta propuesta de recogida puesto que supondría extensas horas de grabación que no nos podrían garantizar la ocurrencia del acto queja. La mayoría de los estudiantes que se acercan a hablar con la recepcionista o secretaria es para pedir información o dar las gracias. Existe un libro de reclamo en el Programa de Español para los alumnos extranjeros que toman clases privadas o grupales; ellos están informados de este medio, sin embargo,

no contiene ninguna queja o reclamo.

3.- Diseñar una historieta como ocurre con uno de los modelos de examen del DELE Cervantes (nivel B2) para realizar un juego de rol. Queríamos que fuese en un contexto académico y que se tratara de una situación que efectivamente disgustara al alumno hasta el punto de quejarse a su profesor (por la pérdida del examen final y la obligación de volver a darlo) lo que con una serie de imágenes resulta complejo y puede resultar en una diálogo quizás más breve que el que podría arrojar un juego de rol.

4.3 Constitución del Corpus y sistema de transcripción

Nuestro corpus consta de 20 dramatizaciones orales, la más extensa es de 6:15 minutos y la menos de 1:40 minutos (véase *anexo 2*). Ambas corresponden a hablantes no nativas.

Tanto a las hablantes nativas como a las no nativas se les dio la posibilidad de usar su nombre real u otro ficticio; las 20 informantes optaron por su nombre real, sin embargo, algunas hablantes nativas prefirieron ser inscritas con su apellido¹⁴. El corpus fue transcrito según las convenciones de Val.Es.Co (véase *anexo 1*), grupo de investigación que entre otras líneas de estudio, se ha dedicado a caracterizar las

¹⁴ La elección por el apellido podría deberse a que en la cultura académica chilena es muy común ese trato entre escolares y docentes o bien podría responder a la necesidad de la hablante de mantener una relación asimétrica y de no familiaridad con el profesor.

estrategias de base pragmática propias del registro coloquial. En la transcripción de las realizaciones de las hablantes no nativas se mantuvieron tal como se habían producido, con los errores originales de un hablante no nativo, sin ninguna intervención de correcciones ortográficas, morfosintácticas o estilísticas.

4.4 Sujetos participantes

Se trata de 10 hablantes nativas y 10 hablantes no nativas de entre 19 y 24 años. Las informantes nativas son estudiantes universitarias de pregrado de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, mientras que el grupo de hablantes no nativas está conformado por aprendientes norteamericanas de español de intercambio académico por 1 semestre en Chile. Seleccionamos aprendientes que tuviesen un período de residencia en el país de la lengua meta de mínimo 3 meses, lo que nos podría garantizar cierto grado de conocimiento y reflexión pragmática respecto de los códigos culturales de la lengua y comunidad objeto.

La predeterminación del sexo responde a que el mayor número de estudiantes extranjeras de convenio académico en las universidades chilenas son mujeres y nuestro objetivo futuro es que las conclusiones de esta investigación puedan tener proyecciones pedagógicas para este perfil de aprendientes en los Programas de español como lengua extranjera, dirigidos a angloparlantes.

Este grupo de hablantes no nativos cuenta con estudios formales de español de más de 4 semestres en sus universidades de origen. Algunas tienen experiencias en estancias breves en países hispanoparlantes. Su nivel de dominio de español es avanzado C1 (dominio operativo eficaz, MCER 2002) según su ubicación en un curso de español. Este dato es importante en el perfil de los informantes, puesto que confirmaría que poseen recursos lingüísticos suficientes en la segunda lengua para articular el acto queja sin grandes restricciones en lo concerniente a la gramática y recursos léxicos.

La meta de su estancia en Chile y en una universidad chilena es tener una experiencia académica de inmersión lingüística y cultural, perfeccionar el idioma por opción o como una obligación curricular de su universidad de origen. El número de estudiantes extranjeros de intercambio en las universidades chilenas crece cada día y esto es una preocupación y responsabilidad docente frente al tema de entregar herramientas que potencien el desarrollo de las competencias de comunicación de los aprendientes de español.

Si pensamos en la interlengua pragmática, tenemos la ventaja de que nuestros informantes no nativos se encuentran bajo un contexto mixto de aprendizaje, esto es, que el aprendiente se encuentra expuesto a aprendizaje natural y a instrucción formal (véase Cenoz y Perales, 2000, pp. 109-116). La adquisición está garantizada por el contacto con el mundo social y cultural que rodea a las hablantes no

nativas y que le entrega información espontánea y natural, especialmente en una comunidad monolingüe como la chilena. Los sujetos no nativos que consideramos en el presente estudio, interactúan a diario en escenarios sociales específicos. La gran mayoría vive con familias chilenas, principalmente en su etapa de llegada a la nueva comunidad y comparten en la lengua meta, rituales domésticos y sociales (fiestas, encuentros familiares, etc.) que suman a la complejidad de la comprensión auditiva del español de Chile, la dificultad de seleccionar las estrategias pragmáticas adecuadas frente a una determinada situación comunicativa.

Respecto del contexto formal de aprendizaje, nuestros informantes son alumnos que han estado expuestos a instrucción formal de español. Cabe añadir que asisten también a cursos regulares con otros chilenos en la Pontificia Universidad Católica de Chile, lo que debe suponer un conocimiento de los paradigmas educativos locales y de las relaciones interpersonales, culturalmente tipificadas, que surgen en este escenario, entre las que se encuentra la relación alumno-profesor, objetivo de esta investigación. Como señala Van Dijk (2000), la interacción estudiante y docente supone formas complejas de diálogo y su éxito, agrega Briz (2008), radica en mantener un equilibrio entre distancia y acercamiento, entre la imagen de solidaridad y de autoridad y la imagen propia del estudiante.

Las posibles diferencias en las culturas académicas del país de

origen (EEUU) y del país meta (Chile) hace necesario activar la competencia pragmática de los usuarios no nativos, principalmente en lo que respecta a la selección, distribución y producción de estrategias para quejarse. La interacción fuera y dentro de la clase podría suponer, en alguna o varias ocasiones, la realización de una queja a la familia que los recibe (familia anfitriona), a sus amigos extranjeros o bien a los compañeros de curso, al ayudante de uno de sus ramos o bien a sus profesores chilenos.

Ahora bien, los interlocutores son dos profesores jóvenes universitarios. No consideramos las variables sexo o edad del interlocutor. En un estudio futuro podría estudiarse alguna de estas variables para evaluar si en una determinada cultura, la interacción con un profesor o una profesora, o bien con un docente joven o uno mayor, puede influir en la selección de estrategias y recursos para quejarse (fórmulas de tratamiento pronominal, fórmulas de atenuación o intensificación, etc.).

Conviene señalar que tanto los informantes como el interlocutor (docente que recibe la queja) no han tenido ningún tipo de contacto académico o social previo a esta actividad, lo que nos permite asegurar un resultado más auténtico, ya que su imagen de alumno no va a verse perjudicada al quejarse frente al profesor.

4.5 Tarea Comunicativa

Proponemos una situación comunicativa para el acto comunicativo queja en una interacción académica universitaria y con una relación asimétrica donde el informante, el alumno (-P), se queja con el interlocutor, el profesor que ostenta mayor poder.

Se les pidió a las hablantes nativas y no nativas que sostuvieran una conversación lo más espontánea posible en una situación previamente definida. Para Kasper (2008) este tipo de tarea comunicativa, aunque produce un intercambio de acuerdo a la información que reciben inicialmente los participantes, es decir pauteado, posibilita un flujo conversacional.

Antes de su participación recibieron individualmente y por escrito una breve descripción del contexto situacional prefijado. Contaron con breves minutos (2 a 3 minutos) para leerla antes de empezar su tarea comunicativa. Los informantes recibieron la siguiente información:

Usted es un estudiante universitario y rindió un examen muy importante para aprobar un curso fundamental en su carrera. Su profesor le comunica que lo ha extraviado.

El interlocutor recibe, a su vez, la siguiente información:

Usted es un profesor universitario y ha extraviado el examen final de un alumno. Le informa a su estudiante de que debe volver a hacerlo.

Propusimos la situación “pérdida del examen final” y, luego, una segunda situación de carácter impositivo que es la petición directa del profesor a la estudiante de dar nuevamente el examen. Estos dos estimuladores nos podrían asegurar que, independientemente de la relación de no reciprocidad profesor/alumno, las hablantes efectivamente se quejarían, de forma más o menos directa.

Cabe destacar que fue positivo para la producción de las quejas y particularmente en el caso de las hablantes no nativas que tuvieran que adoptar un rol cercano a su propia realidad (véase p.125). Además el motivo que provoca la queja, la pérdida del examen final, corresponde también a un evento potencialmente posible en el mundo académico. Estos dos aspectos, según Díaz Pérez (2003), resultan una ventaja ya que podrían aumentar la fiabilidad de los datos arrojados por un juego de rol.

A modo de resumen, presentamos un cuadro con los aspectos centrales de la metodología de esta investigación descrita en apartados anteriores:

Diseño de la investigación	Transversal
Tamaño de la muestra	20 interacciones
Universo de informantes	10 hablantes nativas y 10 hablantes no nativas
Perfil del informante	<p>hablantes nativas: estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile de diferentes carreras universitarias.</p> <p>hablantes no nativas: estudiantes norteamericanas de intercambio universitario de nivel avanzado C1.</p>

Edad	entre 19 y 24 años.
Perfil del interlocutor	profesor joven de Lingüística Hispánica
Instrumento de recogida de datos	juego de rol grabado en audio
Locación	oficinas del Programa de Español para Extranjeros en la Facultad de Letras UC
Situación comunicativa	pérdida del examen final

Tabla 3: Aspectos centrales de la metodología

4.6 Dificultades y limitaciones de este estudio

Es importante examinar algunas de las limitaciones que percibimos en esta investigación, las cuales derivan de ciertas dificultades que detallamos a continuación:

La primera dificultad es que nos enfrentamos a escasas fuentes bibliográficas, como reseñamos en el apartado sobre el estado de los estudios del acto queja. Si se compara con otros actos, como las peticiones y disculpas (Blum-Kulka, House, & Kasper ,1989; Márquez-Reiter, 1997, 2000). las quejas han sido poco estudiadas en general, escasas en el caso, por ejemplo, del inglés, y mucho más en español. Tampoco el acceso a las fuentes bibliográficas nos ha sido fácil. Algunas de las obras de referencia han tenido que consultarse de manera indirecta a través de otros autores.

Otra dificultad fue contar con aprendientes de español que correspondieran a un nivel C1. En general para ingresar a las universidades chilenas en la modalidad de intercambio académico, se

requiere que el estudiante haya cursado 4 semestres académicos en su universidad de origen. A este nivel de usuario competente logran ingresar casi exclusivamente francófonos y lusohablantes y en un número muy reducido.

La principal limitación de nuestra investigación, imbricada con la dificultad anteriormente aludida, es el número de informantes de nuestro corpus: 10 HN y 10 HNN. Un número mayor nos permitiría obtener información sobre frecuencia de uso de algunas estrategias en hablantes nativos y no nativos y realizar un análisis comparativo más profundo entre las realizaciones de hablantes nativas y no nativas.

No obstante lo anterior, hay interesantes investigaciones que recurrieron a un número de informantes similar al del presente estudio. Nash (1983), para el acto queja, realizó un trabajo comparativo entre inglés americano y chino mandarín, y empleó para ello un juego de rol con una población de 21 informantes. Carmen García (2011), en su investigación sobre las estrategias que utilizan los peruanos cuando piden un préstamo bancario, trabajó con 20 adultos, 10 hombres y 10 mujeres, recopilando los datos también a través de un *role play*. Somos conscientes de que si nuestra elección hubiese sido el cuestionario escrito, el número de los sujetos en estudio debería haber sido mayor.

Otra limitación que se ha reseñado en varios estudios sobre actos de habla es el instrumento de recogida de datos, a saber, el juego de

rol. La conversación natural recoge interacciones “en línea” con todas las ventajas que este método supone: los participantes en el curso de la conversación olvidan que están siendo observados por lo que sus realizaciones son más espontáneas y libres. Además, esta inmediatez comunicativa permite una mayor interacción, en términos, por ejemplo, de cantidad de intervenciones, en el número de palabras, en la riqueza de los turnos de habla, etc.

A favor de nuestra elección, como ya se ha señalado en el apartado de recogida de datos (véase 4.2), está que el juego de roles permite estudiar un tipo particular de interacción, el acto queja, un acto que de hecho necesita ser más motivado que actos como saludar, despedirse, agradecer, pedir o responder a un pedido, los cuales podrían aparecer natural y comúnmente en un intercambio académico profesor/alumno.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS DATOS

Del análisis de las muestras y datos obtenidos de estas, exponemos algunos resultados que nos permitirán una caracterización del acto comunicativo queja, más allá de la concepción más común de los actos de habla como acciones aisladas. Esta propuesta describe el patrón interactivo del acto queja, compuesto por secuencias interconectadas y complementarias en la que es posible identificar estrategias pragmáticas que seleccionan los hablantes para construir este entramado interactivo o lo que llamaremos el diálogo de queja¹⁵.

5.1 Estructura del acto queja. Su patrón interactivo.

Proponemos, en efecto, que el acto comunicativo queja se estructura en varias secuencias dialógicas, cada una de las cuales desempeña una función específica y fundamental con respecto al conjunto. Entendemos como secuencias a aquellos segmentos discursivos reconocibles como unidades menores dentro de una unidad mayor, el acto comunicativo.

En general los actos de comunicación poseen una estructura prototípica que les permite ser reconocidos como tales, aunque no es un requisito que todos los elementos constituyentes aparezcan en la realización de este, sí lo es, que el componente que lo designa y caracteriza, siempre esté presente.

En el caso del acto comunicativo queja se constituye como tal si

¹⁵ Según Grupo Val.Es.Co el diálogo se define como una "unidad [dialógica] definible en términos estructurales, limitada prototípicamente por una intervención-turno iniciativa al inicio y por una intervención-turno reactiva al final de la misma" 2014, p.33.

presenta un elemento básico o nuclear como es la presencia de un problema que genera la expresión de disgusto o desaprobación de parte del hablante hacia el interlocutor, el que ha hecho algo y que lo ha afectado desfavorablemente (Trosborg 1995). No obstante, la queja debe estar acompañada de otros componentes interdependientes, por ejemplo, presentar los hechos que han provocado su molestia, pedir una aclaración al interlocutor o bien pedir una solución reparatoria. Otros elementos como la ofensa, la advertencia o la demanda de evitar la acción nuevamente pueden o no aparecer dependiendo del motivo de la queja, el estatus del interlocutor y el contexto situacional en la que este acto emerge.

A continuación, presentamos el esquema interactivo del acto queja para luego revisar en profundidad cada una de las secuencias que lo conforman.

Según el análisis de nuestras muestras, el acto queja responde a una dinámica dialogal construida en virtud de una serie o cadena de 4 secuencias altamente interdependientes:



Ilustramos a continuación una muestra del diálogo de queja a objeto de visualizar cómo se organizan interactivamente las secuencias

que hemos propuesto anteriormente:

Interacción Bianca (Bi) HN y profesor (P)

I Secuencia de saludos

P: adelante
Bi: ° (permiso) ° holaaa ° (¿cómo está?) °
P: holaaa ¿cómo ehtá?
Bi: bien ¿y uste(d)?
P: bieaan gracias
Bi: qué bueno

Movimiento interconector entre el saludo y el planteamiento del problema

P: ¿cuénteme a qué viene?
Bi: eeah sabe que§
P: §tome asiento

Desencadenante: planteamiento de un problema.

II Secuencia de quejas

El profesor le informa a la estudiante de que su examen está perdido

Bi: eeah sí permiso / eeah le dio la nota a todoaah mih compañeros del examen
P: yaaa
Bi: y a mí no me la ha dado entonceh
P: ¿jno se la he dado!?
Bi: no
P: ¿no le he devuelto el examen quéaaa?
Bi: nada
P: claro/ su nota no está/ no aparece / de hecho no – yo no tuve acceso a su examen porque no estaba□ dentro de todos los exámenes
Bi: ¡va! qué raro porque yo di la prueba en todo caso
P: usted vino ese día y dio la prueba§
Bi: §° (sí) °
P: y está en la asistencia
Bi: y estoy en la asistencia y todo
P: eeah la verda(d) es que estamos frente a una situación inesperada yaaa me parece que el examen simplemente se perdió
Bi: aaah
P: porque el ayudante me entregó todos los exámenes y – y no hemos dado con el suyo porque incluso yo pensé que no lo había dado
Bi: aaah no sé bueno pero ¿qué se puede hacer en ese caso?□

Movimiento interconector

entre la secuencia de quejas y el inicio de la negociación

P: va a tener que dar el examen nuevamente

Bi: ya pero ¿puede dar un tiempo para estudiar algo? □
° (porque igual) °

III Secuencia de negociación

P: entonces voy a tener que elaborar un instrumento yaaa tomárselo nuevamente eeah ¿qué sugiere uste(d)?

Bi: eeah / que por lo menos me de cómo un plazo así como para repasar porque como ya ha pasado tanto tiempo que uno no tiene los conceptos más claros o sea a mano digamoh

P: okey okey

Bi: pero un par de días

P: sí

Bi: ¿está bien?

P: ningún problema§

Bi: § ¿sí? §

P: §ningún problema§

Bi: §a ya bueno

P: entonces para acordarlo uste(d) me manda un mail formal

Bi: ya

P: con copia al ayudante y lo organizamos el día y hora

Bi: yaaa bacán

P: ¿le parece bien?

Bi: si no perfecto

P: okey perfecto

Movimiento de precierre

IV Secuencia de despedida

Bi: ya en eso quedamos

P: ya

Bi: ya muchas gracias que esté muy bien

La novedad del acercamiento que sustenta nuestro análisis, consiste en considerar el acto de habla en su contexto interactivo concreto (CIC) (Briz y Albleda, 2013) y no como un acto aislado. Bajo

esta perspectiva, proponemos en una primera instancia y resumidamente que el acto queja contiene **una secuencia de saludos** que corresponde a la apertura de la interacción pero también y, de acuerdo a la concepción interactiva del acto queja, ejerce la función de establecer empatía con el interlocutor (profesor) y así lograr “entrar con buen pie” al intercambio. Mecanismo que se hace necesario ya que el estudiante va a quejarse con una autoridad y debe lograr que su queja tenga éxito:

Interacción Bianca HN

Secuencia de saludos

P: adelante
 Bi: ° (permiso) ° holaaa ° (¿cómo está?) °
 P: holaaa ¿cómo ehtá?
 Bi: bien ¿y uste(d)?
 P: bieaan gracias
 Bi: qué bueno
 P: ¿Cuénteme a qué viene?
 Bi: eeah sabe que§
 P: §tome asiento

El grado de formalidad de los saludos va a depender de la lectura que hagan los interactuantes de su relación interpersonal y de las convenciones de su sociocultura:

interacción de Bianca HN:

P: adelante
 Bianca: ° (permiso) ° holaaa ° (**¿cómo está?**) °
 P: holaaa ¿cómo ehtá?
 Bianca: bien **¿y uste(d)?**
 P: bieaan gracias

En efecto, la interacción entre Bianca y el profesor da cuenta de una relación interpersonal asimétrica propia del mundo académico chileno, espacio institucionalizado en el que las normas de tratamiento personal están claramente determinadas. Bianca le asigna al profesor el tratamiento de *usted*, respetando de este modo su estatus de +Poder. Estratégicamente establece una empatía o cercanía con el profesor al preguntarle sobre su estado: ° (permiso) ° holaaa ° (¿cómo está?) °.

Si nos detenemos en el acto queja y en su meta comunicativa: lograr un acuerdo entre las dos partes (hablante-oyente), la elección de la fórmula para saludar por parte de la estudiante, así como los otros elementos discursivos que la acompañarán, serán fundamentales para introducir algo conflictivo, como es, una queja. En el caso del presente estudio, la información que le da el profesor a la estudiante sobre la pérdida del examen final, se erige como el catalizador de la serie dialógica que sigue al ritual de saludo y que hemos denominado

secuencia de quejas:

Interacción de Bianca HN:

planteamiento del problema.

Bi: eeah sí permiso / **eah le dio la nota a todoaah mih compañeros del examen**

P: yaaa

Bi: **y a mí no me la ha dado entonceh**

P: ¿jno se la he dado!?

Bi: **no**

P: ¿no le he devuelto el examen quéaaa?

Secuencia de quejas

Bi: **nada**

P: claro/ su nota no está/ no aparece / de hecho no – yo no tuve acceso a su examen porque no estaba □ dentro de todos los exámenes

Bi: **¡va! qué raro porque yo di la prueba en todo caso**

[...]

P: eeah la verda(d) es que estamos frente a una situación inesperada yaaa me parece que el examen simplemente se perdió

Bi: **aaah**

La queja en tanto acto confrontacional, como ya la hemos caracterizado, muchas veces se complica puesto que el problema es complejo (la pérdida de un examen final) y además este requiere de una solución. No es una, sino varias quejas a las que ha de recurrir los hablantes para lograr su objetivo. Una queja lleva a otras y estas a nuevas quejas:

May HNN: bueno igual **no lo creo muy justo tampoco yo le dio la prueba y usted lo perdió** así que /// por eso yo pienso que sería mejor que si quizás hacemos algo algo que cuenta lo mismo pero que sea un poco menos estresante porque ya he pasado por eso.

Se aprecia en el ejemplo anterior que algunas de las quejas funcionan a modo de preámbulo estratégico para que la hablante pueda así formular una propuesta resolutoria a la pérdida del examen (el problema). La búsqueda de una solución al problema actualiza una **secuencia de negociación** concatenada a la secuencia anterior:

Interacción de Bianca HN:

Secuencia de quejas

P: va a tener que dar el examen nuevamente

Secuencia de negociación

Bi: ya pero **¿puede dar un tiempo para estudiar algo?** □ ° (porque igual) °

P: entonces voy a tener que elaborar un instrumento yaaa tomárselo nuevamente eeah ¿qué sugiere uste(d)?

Bi: **eahh / que por lo menos me de cómo un plazo así como para repasar porque como ya ha pasado tanto tiempo que uno no tiene los conceptos más claros o sea a mano digamoh.**

La negociación puede concluir con un acuerdo total o parcialmente satisfactorio para el afectado:

Interacción Capren (C) HNN y profesor (P)

Profesor: ¿sii te la tomo la prueba oral↑/ te-te-te parece↑?

P: ya entonceh la hacemoh la prueba oral↑§

Capren:

§ya§

P:

§a lah treh de la tarde ¿te tinca?

Capren: **síí perfecto§**

P: §despuéh de almuerzo/ ya nos juntamos

Capren: muchas gracias-síí-nos vemos

Especialmente cuando el profesor propone una solución que puede no ser compartida -total o parcialmente- por la estudiante, emergen nuevas quejas que refuerzan el acto global y que refuerzan la queja nuclear y el diálogo de queja general. La hablante vuelve a quejarse para protestar y poder optar a nuevas opciones de negociación. Hay que añadir que se trata de quejas provocadas o favorecidas por una secuencia de negociación que intenta resolver el problema:

Profesor: mmm te parece entonces que hagamos lo tomamos oral en dos días más una cosa así uno o dos días más

Kelly HNN: /// es que

Profesor: ¿te parece bien o no?

Kelly: sí pues si no hay otra opción tendré que hacerlo de nuevo/ sí **pero no me-me parece completamente justo que tener que devolver para estudiar y hacerlo de nuevo** pero si no hay otra opción tendré que hacerlo

La hablante acepta la propuesta del profesor pero con un sí con resignación: “sí pues si no hay otra opción tendré que hacerlo de nuevo”, recurso reiterado incluso en la misma intervención: “pero si no hay otra opción tendré que hacerlo”. Si bien parece que la secuencia de quejas ha terminado y la interacción está llegando a su fase final, la hablante no nativa Kelly levanta una nueva queja, apelando a la falta de justicia que supone tener que rendir nuevamente la prueba. Esta opinión valorativa refuerza toda la secuencia de quejas anterior y se intensifica mediante el adverbio de modo, operador discursivo, : “no me-me parece **completamente** justo”

La secuencia de despedida también es parte constituyente del diálogo de queja y cumple la función de cerrar el intercambio. No se concibe como un acto o subcategoría aislado sino que aparece como un conjunto más o menos extenso fuertemente imbricado con el resto del conjunto interactivo y principalmente con la secuencia que la antecede:

Interacción de Bianca HN:

Secuencia de negociación

P: entonces voy a tener que elaborar un instrumento yaaa

Secuencia de despedida

P: entonces para acordarlo uste(d) me manda un mail formal

Bi: ya

P: con copia al ayudante y lo organizamos el día y hora

Bi: yaaa bacán

P: ¿le parece bien?

Bi: si no perfecto

P: okey perfecto

Bi: ya en eso quedamos

P: ya

Bi: Ya muchas gracias que esté muy bien

Las despedidas además de ser el cierre del diálogo de queja dan cuenta de cómo ha sido el desenlace de la negociación. Como se ve en la siguiente interacción, la negociación se suspende, el cierre es breve y abrupto:

Interacción Catalina (Ca) HN y Profesor (P)

P: ah yo lo siento mucho yo creo que la única opción que yo le doy es esa/ así que le pido mil disculpas y todo en nombre de la ayudante porque la verdad es que a ella se le extravió yo no sé cómo el examen pero no no me queda otra que tomarla de nuevo :

Catalina: no no sé profesor voy a tener que voy a tener que verlo como le digo no no **NO SÉ en este momento estoyaa/ bloqueá**

P: okey Okey voy a esperar voy a esperar su correo entonch a ver si puede asimilar mejor la situación

Catalina: **bueno**

P: : gracias

Catalina: **gracias**

De acuerdo a lo que hemos revisado en líneas anteriores, proponemos

el siguiente esquema para graficar el patrón interactivo del acto queja:

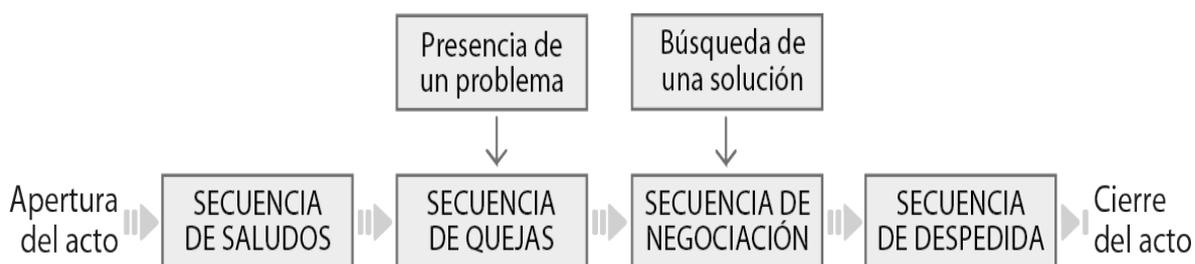


Figura 3: Patrón interactivo del acto queja

En el diálogo de que se puede apreciar que la entrada y salida de la interacción, corresponden a las secuencias de saludos y despedidas, las que, en concreto, enmarcan el diálogo de queja. Se presenta, en una primera fase, el conflicto que genera la queja (pérdida del examen final por parte del profesor), el cual desencadena una secuencia de quejas que buscan, a través de una serie de estrategias pragmáticas y movimientos, una reacción resolutiva y positiva de parte del interlocutor. Posteriormente, los interactuantes entran en una segunda fase: la secuencia de negociación que persigue un acuerdo satisfactorio para ambas partes.

En los apartados que siguen ahondaremos en cada una de las secuencias especificadas y las caracterizamos a partir de las muestras de los informantes de nuestro estudio:

5.1.1 Secuencia de saludos

Los saludos corresponden a fórmulas rutinarias y convencionalizadas que se presentan como movimientos discursivos

iniciadores de una interacción. Si la interacción se extiende del intercambio prototípico y recíproco, *hola* o *buenos días*, permite establecer los niveles de poder o distancia entre los hablantes, esclarece otras variables interpersonales, protocolizando las atribuciones asimétricas o simétricas y las expectativas de cada participante en la conversación.

5.1.1.1 Campo de acción del tú y usted

Respecto del Español de Chile, variedad con la que trabajamos en esta tesis, se deben reconocer que las formas de tratamiento pronominal de segunda persona singular conforman un sistema terciario delimitado por el trato formal (*usted*), informal (*tú*) e informal dialectal (*vos*) (Torrejón, 1986). Acotaremos el uso de las formas *tú* y *usted* dado el contexto situacional con el que trabajamos.

La elección del *tú* responde generalmente a relaciones simétricas, es decir, aparece en situaciones de igualdad, de intimidad o confianza en casos en que ambos hablantes pertenecen al mismo grupo social o comparten vínculos familiares o de amistad. En tanto marcador de proximidad grupal, traspasa su esfera de uso a otros ámbitos de funcionamiento donde algunos atributos del interlocutor, las relaciones entre los hablantes o la situación comunicativa pueden inducir su aparición y alternancia con *usted*. No obstante, para Haverkate el uso del *tú* no siempre indica familiaridad, puesto que se aplica en personas

desconocidas que se encuentran por primera vez. Según el autor lo que determina en definitiva la selección del *tú* "es la intención de manifestar solidaridad" (1994:214).

Ahora bien, el *tú* puede actualizarse también en situaciones de asimetría. En este marco de funcionamiento es utilizado por el sujeto superior para dirigirse a uno inferior el que replicará al hablante con un *usted*. Ilustramos este caso con un diálogo entre Hanna, hablante no nativa y su profesor:

P: hola Hanna

H: hola profesor§

P: §¿cómo estás↑?§

H: **§¿cómo está↑?**

P: bien bien ¿y tú?

H: bien/ gracias

En lo que respecta al uso de *usted*, Hernández Alonso (1984) circunscribe su campo de acción a dos valores: el de cortesía y el de marcador de distancia social¹⁶ El primero, supone la adopción de la estrategia de la deferencia debido a que su elección se relaciona con las estrategias de cortesía que movilizan los hablantes en el intercambio

¹⁶ En algunos países americanos se reconoce un uso más amplio del *usted*, que implica cercanía emocional, ternura o cariño, características típicas de ciertas relaciones afectivas. Es el caso de relaciones amorosas o relaciones familiares cercanas (madre/ hijo) "en esos casos, el uso del *usted*, alterna generalmente con el de *tú* según los momentos" (Matte Bon, 2005:244). Al respecto, Eguiluz (1962:172) alude al funcionamiento del *usted* como indicador de protección, cuidado y preocupación, "casi como una forma paternal, con cierto matiz de superioridad". Ahora bien, el *usted*, se utiliza para expresar significaciones totalmente opuestas tales como: enojo, severidad o ironía (Gili Gaya, 1955), uso que se actualiza en contextos de pelea, disgusto o reprimenda y en interlocutores a los que usualmente se les asigna un trato de *tú*.

comunicativo. Su uso mitiga o disminuye el riesgo o amenaza potencial a la imagen del hablante y de su interlocutor. El segundo valor aparece al dirigirse a personas desconocidas o mayores y en relaciones jerarquizadas. En una relación asimétrica el hablante reconoce el +Poder que media entre él y su interlocutor, mientras que en una relación simétrica se impone una deferencia recíproca.

En el siguiente ejemplo, el profesor opta por mantener la distancia social y su rol jerárquico y la hablante responde adecuadamente a esto; el intercambio ahora es de *usted* para ambos sujetos:

Interacción Stephanie (S) HNN y profesor (P)

P: pase/// hola

S: holaa

P: ¿cómo está Stephanie?

S: bien bien **¿cómo está?**

P: bien bien/ toma asiento

Ahora bien, el profesor al tener el rango de +P en la relación puede optar por el uso del *tú* o del *usted* de acuerdo a su disposición de mayor o menor cercanía con la estudiante. Esta alternancia en el uso de *usted* y *tú* se observa en la siguiente muestra:

Interacción Alyson (Al) HNN y profesor

Al: hola/ buenos días

P: hola Alyson/ buenos días // **¿cómo está uste(d)?**

Al: bien ¿y usted?

P: bien también // bien bien / muy bien / harto trabajo hay P'

Al: harto trabajo /sí

P: **¿cómo has estado tú?**

Al: (SUSPIRO) bien/ cansada

Como se puede ver, en la secuencia de apertura nuestras informantes nativas y no nativas recurren a una forma ritualizada de saludo en la que se respeta la jerarquía del profesor. De este modo, las hablantes protegen su propia imagen y la imagen pública del interlocutor, puesto que él es el receptor de la queja y quien tiene, como figura institucional de autoridad, el poder de dar una solución a la pérdida del examen. La tendencia de nuestras informantes por el uso de la forma *usted* para saludar es, por ende, un recurso de cortesía estratégica (Briz, 2004) dirigido, por tanto, a lograr un fin distinto del ser cortés, como se ilustra en la siguiente interacción:

Interacción Alyson (Al) y profesor

A: hola/ buenos días

P: hola Alison/ buenos días // ¿cómo está uste(d)?

A: bien **¿y usted?**

P: bien también // bien bien / muy bien / harto trabajo hay P'

A: **harto trabajo /sí**

P: ¿cómo has estado tú?

A: (SUSPIRO) **bien/ cansada**

P: cansada

A: estoy aquí porquee§

Es interesante observar que en la muestra que sigue, la secuencia interactiva de la hablante no nativa comienza por un tratamiento informal de parte del profesor hacia la alumna; a pesar de ello, la informante mantiene el tratamiento pronominal *usted*. Esto demuestra

que conoce las reglas pragmáticas que regulan las formas de tratamiento en la cultura académica meta (chilena) y probablemente también tiene presente las repercusiones en el devenir de la conversación que pudiese tener una inadecuada elección pronominal:

Interacción: Capren(C) HNN y profesor

C: holaa

P: hola ¿cómo estás?§

C: **bien gracias ¿y usted?**§

Caso similar ocurre con otra hablante no nativa:

Interacción: May (M) HNN y profesor

P: hola↑ adelante

M: hola profesor

P: ¿cómo has estado?

M: muy bien y **¿usted?**

P: bien

M: bien ah§

5.1.1.2 Los saludos como cortesía ritual y estratégica

Los saludos, como se ha señalado, despliegan la cortesía ritual pero también la cortesía estratégica (Briz 2004) ya que el hablante para lograr su meta, debe entrar en otras palabras de “buena forma a la queja” para negociar con el interlocutor. Según Bernal, en muchas ocasiones estos dos tipos de cortesía pueden solaparse y conviven en una misma secuencia:

[...] un saludo, aunque sea una expresión convencionalizada en la lengua básicamente como cortesía formal, podría constituir en determinado contexto una actividad estratégica si cumple con la condición de cumplir un objetivo ulterior" (2007:113)

Cortesía ritual y cortesía estratégica aparecen en la siguiente interacción:

Profesor: adelante

Bianca: ° **(permiso)** ° **holaaa** ° **(¿cómo está?)** °

P: holaaa ¿cómo ehtá?

Bianca: **bien ¿y uste(d)?**

P: bieaan gracias

Bianca: **¡qué bueno!**

P: ¿cuénteme a qué viene?

Este diálogo ilustra la ritualización completa del saludo: i) se inicia con la fórmula rutinaria introductoria: "hola" ii) hay presencia de una respuesta recíproca a la pregunta sobre su estado realizada por el profesor: "bien ¿y uste(d)?" y iii) se utiliza una expresión valorativa positiva frente a la respuesta del profesor: "¡qué bueno!". La alumna selecciona estratégicamente todos estos movimientos antes de entrar en terreno al planteamiento del objetivo de la visita al profesor.

A diferencia de la actuación anterior, una de nuestras informantes nativas saluda brevemente a la vez que expresa intempestivamente el objetivo de su visita, resultado quizás de su preocupación o de su ansiedad por la noticia de la pérdida de su examen. Ello produce que el

interlocutor la resitué a la norma establecida y a las expectativas para saludar en la cultura chilena y, en vez de seguir con el tópico planteado por la hablante, el profesor emite un saludo completo:

Interacción Catalina (Ca) HN y profesor

Ca: **holaaa profesor buenas tardeh vengoaa a buscaar mi nota/ del examen**

P: holaa↑ ¿cómo está?

Ca: °(bien)°

P: ¿cuál es suaa apellido↑?

Ca: Piña/ Catalina Piña profesor

No es nuestro objetivo determinar si las hablantes no nativas presentan mayor cortesía estratégica que las hablantes nativas al saludar, se trata solamente de graficar con un ejemplo cómo las formas lingüísticas están supeditadas al cumplimiento de la meta comunicativa del hablante y que tienen un impacto en el diálogo de queja global.

Tú/Usted	Usted/Usted
P: hola↑ adelante	P: Holaa/ adelante ¿cómo está↑?
May: hola profesor	Ríos HN: bien ¿y usted cómo está?
P: <u>¿cómo hah estado?</u>	P: bien/ graciah/ tome asiento//
May: muy bien y ¿usted?	
P: bien	

Síntesis y valoraciones

Al momento de establecer un primer contacto y preparar el camino para emitir una queja, tanto los saludos de las hablantes nativas como no nativas dan cuenta de una interacción bastante prototípica. Se

inauguran con fórmulas informales de saludo (*hola*), preguntas sobre el estado del hablante que realiza el profesor (*¿cómo está?*), seguido de una respuesta de la estudiante sobre su condición (*muy bien*) o bien una respuesta reactiva y recíproca hacia el estado del interlocutor (*¿y usted?*)

La posición jerárquica del profesor sobre la hablante se manifiesta en que él puede emplear el tratamiento de cercanía y familiaridad *tú* o bien puede optar por *usted*, sin embargo, siempre recibe el tratamiento pronominal *usted* por parte de nuestras informantes, demostrando que es una relación vertical y que las hablantes respetan estratégicamente el patrón de saludos de la comunidad académica meta (la chilena).

Se ha podido evidenciar por lo anterior que la secuencia de saludos no puede entenderse como un acto separado y analizable de forma aislada del diálogo de queja, posee una función estratégica de acercamiento, empática y preparación del interlocutor ante la queja que viene.

5.1.2 Secuencia de quejas

La queja, se ha caracterizado por estudiosos de este acto, como una actividad de tipo expresiva (Searle 1976) mediante la cual el hablante manifiesta su molestia o enfado por algún hecho que ha realizado el interlocutor y que lo ha afectado negativamente. Por otro lado y complementariamente, se trata de un acto directivo (Leech

1983) puesto que la queja comunica, implícita o explícitamente, la intención del hablante de que el interlocutor -potencial responsable- haga algo y, en concreto, repare acción ofensiva que ha provocado.

Las estrategias pragmáticas que reconocemos en la secuencia de quejas y que constituyen uno de los objetivos centrales de este trabajo, dan cuenta de las características anteriormente referidas para el acto en estudio. Las hablantes expresan valoraciones y evaluaciones sobre eventos pasados y aluden a un responsable a quien le solicitan una explicación y reparación del daño.

Cabe recordar que para realizar el análisis de las muestras, hemos concebido la queja como un acto interactivo, compuesto por una serie de secuencias que dialogan y se complementan, entre ellas, la secuencia de quejas, introducida por los saludos y concatenada con la secuencia de negociación que la sigue.

Esta secuencia se inicia con la **enunciación del acto atenuado**. Tomamos este concepto de las categorías de Giddens (1981), revisadas con posterioridad por Trenchs (1994, 1998) y Bolívar (2002), sin embargo, a diferencia del acercamiento de estos autores, la estrategia para nosotros no es específicamente la formulación del acto en sí sino la atenuación del problema que se plantea.

A través de esta estrategia, el hablante presenta el conflicto que lo ha afectado desfavorablemente y que genera su molestia (“usted le entregó la nota del examen a todos menos a mí”). Como se trata de un

primer acercamiento o primera intervención es esta secuencia, se presenta estratégicamente atenuada, situación que revisaremos en profundidad más adelante:

Interacción Capren (C) HNN y profesor

P: ¿en qué te puedo ayudar↑?

C: **es que cuando recibimos nuestross exámenes**↑ eh no (he) recibido el mío en clase yy **quisiera ver mi nota si-si tiene**

Interacción Stephanie (S) HNN y profesor

P: tú querías hablar conmigo

S: oh sí/ am/ **quería averiguar sobre mi nota del examen** porquee usted entregó/ el exa(men)- los resultados al resto de la clase peroo menos yo **entonces quería verr qué qué pasó§**

Ahora bien, la transición entre la apertura de saludos y la enunciación del problema puede realizarse a través de un movimiento impulsador que realiza el profesor y que motiva la intervención reactiva de la estudiante:

Interacción Villa (Vi) HN y profesor

P: hola ¿cómo ehtá?↑

Vi: muy bien ¿y uste(d)?

P: bieaan gracias tome asiento

Vi: gracias / eaah§

P: §¿cuénteme a qué se debe la visita?

Vi: **la visita es porque** eaah vi que estaban publicadoh los resultadoh de las pruebah

El profesor interpela a la hablante para que le exprese el motivo de su visita, enunciado del que ella se toma para justificar su visita y es lo que desencadena la secuencia de quejas:

Villa: en la página y estaban también las pruebas físicas en - en cómo se llama en secretaria

P: yaaa el examen final↑

Villa: claro↑ **y la mía no estaba**

Villa: en la página y estaban también las pruebas físicas en - en cómo se llama en secretaria

P: yaaa el examen final↑

Villa: claro↑ **y la mía no estaba**

Cabe señalar que el profesor algunas veces decide apelar a la estudiante con un tratamiento pronominal informal (*tú*) aun cuando puede haber iniciado el intercambio de saludo con *usted*. Esta elección no influye en el tratamiento pronominal de la estudiante hacia el profesor:

Interacción Stephanie (S) HNN y profesor

P: ¿cómo está Stephanie?

S: bien bien **¿cómo está?**

P: bien bien/ toma asiento

S: gra⁰(ciass)⁰

P: tú querías hablar conmigo

En algunas interacciones, la hablante explicita su intención:

Catalina HN: ehh buenas tardes profesor **vengo a buscar mi prueba** porque están publicadas las notaaah↑ yaa no está al menos la mía están todas las demás menos la mía§

Catalina utiliza la construcción perifrástica *vengo a buscar*, que como tal es atenuante, evitando de esta forma la referencia directa del tiempo presente *busco*. Se trata de un preparador (Blum Kulka et al., 1989) que, como lo señala su nombre, cumple la función de dirigir la atención del interlocutor al acto queja (Díaz Pérez 2001) además de alistar el terreno antes de emitir la queja.

Complementariamente y con posterioridad la hablante despliega un argumento de justificación o explicación, introducido por el marcador causal *porque*:

Pilar HN: ehh buenas tardes profesora vengo a buscar mi prueba **porque están publicadas las notaaah↑ yaa no está al menos la mía está todas las demás menos la mía§**

Pilar, en efecto, trata de ofrecer argumentos para justificar y sustentar su queja, a través de la reiteración del enunciado (la mía no está).

La enunciación del acto también se apoya con una petición indirecta, estrategia que se presenta como una **declaración de deseo o necesidad** de la hablante. Esta en general da cuenta de dos solicitudes: a) averiguar la nota y b) saber qué pasó. Hay que notar en el ejemplo que continúa que, como se trata de una queja atenuada y la hablante necesita una respuesta, reitera esta estrategia para reforzar la petición:

Stephanie HNN: oh sí/ am/ **quería averiguar sobre mi nota del examen** porquee usted entregó/ el exa(men)- los resultados al resto de la clase pero menos yo entonces quería verr qué qué pasó§

En términos de su posición en la interacción, estas peticiones atenuadas introducen o cierran la estrategia iniciadora de la queja, como se puede apreciar en los siguientes casos:

En posición inicial (la petición aparece antes que la justificación):

Valentina HN: **emm que quería hacer una consulta** porque eh no tengo mi nota del examen yaa ya se la entregaron a todo el curso↓

En posición final (la petición aparece tras la justificación):

May HNN: bueno aah se suponee quee aah dimos una prueba y todos los estudiantes demás recibieron su nota aah menos yo **así que me gustaría saber amm mi nota**↓

Dada la relación no recíproca e institucionalizada que circunscribe esta situación comunicativa, se trata generalmente de una intervención estructurada mediante formas verbales atenuadoras, verbos performativos en condicional y en subjuntivo:

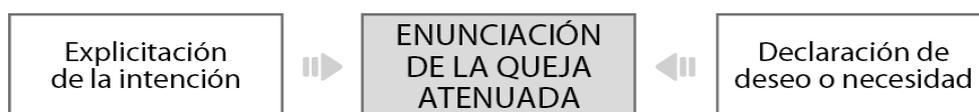
May HNN: [...] todos los estudiantes demás recibieron su nota aah menos yo así que **me gustaría** saber amm mi nota↓

Capren HNN: es que cuando recibimos nuestross exámenes↑ eh no (he) recibido el mío en clase yy **quisiera ver mi nota si-si tiene**

Síntesis y valoraciones

El inicio de la secuencia de quejas es un bloque interactivo conformado por la estrategia “enunciación o planteamiento del acto” que funciona

como catalizador del diálogo de queja puesto que da cuenta del conflicto o problema que ha generado la molestia o desaprobación del hablante. Esta estrategia, al ser la entrada de esta secuencia, se formula atenuadamente, apareciendo apoyada por una petición indirecta y por una explicitación de la intención del hablante:



Hanna HNN: eh/ **vengo buscando mii nota del últimaa-última prueba porqueem** mm lo que pasó es quee **todos los otros alumnos recibieron suus notas yy mm yo no recibí nada** /entonces **quisiera buscar mm/ o sea quisiera saber qué pasó con eso y §**

Se podría entender que el valor confrontacional y amenazante de la enunciación del acto: “**todos los otros alumnos** recibieron suus notas yy mm **yo no recibí nada**” provoca que la hablante decida apoyar esta estrategia con estos procedimientos estratégicos y atenuar esta primera queja con algunos elementos explicativos: “mm lo que pasó es quee” ; con justificaciones y explicaciones: “vengo buscando mii nota del últimaa-última prueba **porqueem mm lo que pasó**” y con reformulaciones: “**quisiera buscar mm/ o sea quisiera saber** qué pasó con eso [...]”

En esta sección hemos revisado sucintamente la secuencia de queja puesto que profundizaremos en este segmento interactivo y en las

estrategias que lo conforman en un apartado posterior. El planteamiento del problema o conflicto que genera la queja supone una solución que es resultado de una negociación, más o menos compleja, entre estudiante y profesor.

5.1.3 Secuencia de negociación

La negociación polémica, según Briz y grupo Val.Es.Co (2002), es una modalidad discursiva que encierra siempre un conflicto con intereses opuestos de dos partes. Se construye en virtud de una serie de movimientos argumentativos dirigidos a la obtención de un único objetivo, el acuerdo entre los interactuantes. Se trata de un proceso cooperativo, aunque sea complejo y suponga "tiras y afloja", puesto que en la negociación debe haber intencionalidad de ambas partes de resolver el conflicto que ha generado la queja. Cualquier negociación polémica se inicia con un primer desacuerdo muchas veces atenuado que solo se resolverá en el desarrollo de la negociación a través de movimientos de concesión o a veces de presión, de argumentación y contrargumentación. Como señala Gómez de Enterría (2009 p.136), la resolución o acuerdo final "se lleva a cabo mediante la dicotomía entre obtener y conceder, entre la competitividad y la cooperatividad que marcan las relaciones de poder inherentes a cada una de las partes".

En este estudio, la relación de poder de la que habla la autora, la

ostenta el profesor en tanto autoridad institucional pero creemos también que la estudiante también tiene cierta autoridad, ya que ella sabe que no ha sido responsable de la pérdida del examen, lo que le permite, en definitiva, realizar peticiones, rechazar, proponer soluciones y volver a negociar.

La negociación pone en marcha una serie de movimientos entrelazados y generalmente protocolizado: un participante entrega una propuesta, la respuesta puede ser de aceptación o de rechazo el que puede motivar una contrapropuesta, o bien, una reformulación de la propuesta anterior para luego e idealmente llegar a un consenso. Ahora bien, hay que tener en cuenta que, en general, en actos que suponen algún conflicto mayor y atentan contra la imagen de los participantes, como es el caso de la queja, la negociación será más compleja estructuralmente, se construirá mediante varias propuestas tanto del hablante como del interlocutor y la aceptación no será inmediata incluso puede suspenderse la negociación o cerrarse sin un acuerdo final.

Creemos pertinente a nuestra propuesta de la queja en tanto acto interactivo, revisar algunos de los movimientos que conforman la secuencia de negociación y que derivan, por cierto, de la secuencia anterior. Entendemos por movimiento¹⁷ aquel segmento discursivo

¹⁷ En esta línea, Jacobs y Jackson consideran la argumentación como un tipo de juego lingüístico en donde “movimientos y contra-movimientos se despliegan en línea; el movimiento de un jugador constriñe la gama de movimientos posibles que podría realizar otro jugador, así como la eficacia de estos movimientos.” (1982 citado en Gille 2001).

argumentativo que, formando parte de un todo mayor (secuencia de negociación) permite el progreso negociador de la interacción en busca de un acuerdo final. Se trata de acciones discursivas que posibilitan el desarrollo del intercambio conversacional. (Harvey, 2010; Sologuren, 2015).

PROPUESTA RESOLUTIVA DE PARTE DEL INTERLOCUTOR

Se propone un modo de resolver el problema (la pérdida del examen), al que le siguen intervenciones reactivas de aceptación o de rechazo que revisaremos a continuación:

i) con aceptación de la hablante. En nuestro corpus aparecen varios casos de aceptación del hablante a la propuesta resolutive del interlocutor a pesar de que la situación comunicativa, la pérdida del examen final y la petición de volver a hacerlo, es seria y además perjudicial para la hablante.

a) aceptación total:

Profesor: puede/-podemoh no sé si le acomoda máh un un trabajo final una interrogación/ puede ser oral↑

Moraga HN: **sí/** de hecho a mí me acomoda máas interrogación oral↓

Profesor: ¿le parece↑?

Moraga: **me parece/ perfecto**

Esta aceptación de la hablante, relativamente rápida, como asimismo, su evaluación de la propuesta resolutive del profesor, “me

parece/perfecto" se podría explicar por la relación asimétrica de los participantes, a la que hemos aludido, pero también a la conciencia de la estudiante de que es lo único que puede y le conviene hacer para llegar a una solución. Se trata de un examen al final del semestre académico por lo que una prueba oral le parece una buena solución al problema.

b) aceptación parcial:

Profesor: ¿y si lo cambiamos de modalida(d) ↑?

Hanna HNN: **eeh§**

Profesor: §hacemoh una pruebaa§

Hanna: § ya§

Profesor: §oral

Hanna: **quizás sí/ eso puede ser**

La presencia de la fórmula atenuante "quizás" en el enunciado de respuesta afirmativa a la propuesta del profesor "quizás sí" introduce un acuerdo pero parcial, "eso puede ser". Al parecer la estudiante espera más de la negociación, algo que la beneficie mayormente, idea que se puede confirmar si observamos la continuación del diálogo:

P: ¿te parece↑?

Hanna: **sí de la misma materia oo**

P: de la misma materia que entró en el examen

Hanna: ya eso sería buena

Este esquema está presente en la mayoría de las realizaciones de

las hablantes nativas y no nativas y da pie al que hemos denominado movimiento de aceptación condicionada:

c) aceptación condicionada:

HN: **sí con los mismoh contenidoh** yo creo que podríamoh llegar [...] a ese acuerdo.

Mediante el uso del nosotros inclusivo (*podríamos*) provoca que su condición: “con los mismoh contenidoh” se perciba menos impositiva.

Aun cuando ambos grupos de informantes recurren a este movimiento, las hablantes nativas son las que con mayor frecuencia le plantean al profesor algunos requisitos antes de aceptar la propuesta de dar nuevamente el examen:

- Moraga: [...] que el examen también fuese **del mismo nivel de dificultad** que el °(anterior para no tener problemah [...])
- Constanza: [...] tendría que favorecerme como **partir de alguna base de nota** que me vaya pa' arriba mejor [...]
- Valentina: [...] **tendría que ser igual conn los criterioh del examen.**

Nótese que no se trata de una demanda directa e impositiva al profesor lo que se demuestra con la presencia de recursos de atenuación, como el empleo de las formas verbales del imperfecto del subjuntivo, “fuese”, o del condicional, “tendría”.

d) aceptación con resignación:

Profesor: si la da-haces mañana /¿te tinca?

Emily HNN: **(SUSPIRO) sí**

La realización de un suspiro antes de la afirmación “sí” denota la resignación de Emily. En la muestra que sigue, Paulina HN, además de proferir un suspiro, explicita su desagrado y expresa su resignación, lo que podría dar cuenta de un manejo más amplio de elementos o mecanismos pragmalingüísticos para quejarse que la hablante no nativa, Emily:

P: § no
tenemoh más claseh así que yo la cito incluso↑ la puede venir a dar a la
oficina no hay ningún problema↓

Paulina: (suspiro)// realmente no-no me agrada mucho **pero/ no-no queda
otra más que aceptar.**

Si consideramos el motivo de la queja, la pérdida de un examen final y el requerimiento de volver a darlo, era predecible que las hablantes no aceptaran inmediatamente la propuesta del profesor.

ii) con rechazo de la hablante. Al rechazar la propuesta del interlocutor y asumiendo que se trata de un movimiento de riesgo para la imagen del profesor y la suya, generalmente las informantes enuncian una justificación o explicación que atenúa el rechazo:

Profesor: y tú no tienes posibilidad de que hagamoh una prueba escrita de nuevo

May HNN: **no es que tengo-tengo mucha cosa que hacer yo hago mucho voluntariado [...].**

Cuando la insistencia del profesor de dar nuevamente el examen se agudiza, principalmente las hablantes no nativas deciden expresar una justificación que bloquea cualquier posibilidad de hacer otros planes y que desarma la propuesta del profesor:

P: porque tú sabes quee// es el examen final del curso e(s) (e)l requisito aprobatorio// emm ///lo que yo quería proponerte es quee mm/ coordináramos otra fecha paraa// para que tú dieras la prueba nuevamente
Alyson HNN: **peroo / me voy/ al sur para viajar↓ a fin de semestre no voy a estar acá [...]**

En el siguiente caso incluso el viaje es fuera del país lo que justifica aún más el rechazo y la imposibilidad de cumplir con la demanda del profesor:

Interacción Elizabeth (Eli) HNN y profesor

P: si yo necesito tener el examen y ahora luego↑ porque vamos a cerrar semestre/ ya próximamente§

Eli:

§sí y me voy esta noche a Perú

P: ¿te vas ahora↑?

Eli: **sí sí**

P: ¿esta noche a Perú// y no puedes hacerlo ahora/ el examen?

Eli: **noo/ no puedo**

La siguiente hablante no nativa, Emily, desarma también la propuesta resolutive del profesor, utilizando el mismo recurso de rechazo que las hablantes anteriores: alude a un viaje, pero refuerza esta

la secuencia de quejas y la secuencia de negociación.

REITERACIÓN DE LAS QUEJAS

Las hablantes recurren a reiterar las quejas en la secuencia de negociación para argumentar su rechazo o bien como una estrategia para poder generar una nueva y mejor solución:

Kelly: aah pues/okey **es que entregué mi examen con to-con todo el resto** por eso no entiendo aamm es que aah ¿perdieron ustedes el examen?

P: no sabemos que pasó

K: okey aamm entonces tengo que volver hacer- hacerlo□

P: volver/ tú sabes que esta nota del examen es fundamental eh un- el examen es aprobatorio del curso es fundamental (SUSPIRO) eemm/ vamoh a tener que hacer la prueba de nuevo

K: okey pues es que no-no entiendo exactamente por qué- por qué / aah **hice mi examen con todo el resto ¿hay otra manera para aamm recuperar la nota o algo? o/ es que tengo muchos otros exámenes este se-semana y ya he hecho el examen una vez/ ¿hay otra manera para hacerlo?**□

P: eeh tendríamoh que tomarlo de otra forma el examen //eeh te parece que lo hagamooh prueba oral□

K: em pues aamm el problema oral sobre todo afectaría que **ya he escrito**□

En la siguiente interacción por ejemplo, se puede observar que la hablante no nativa rechaza la propuesta del profesor (dar una prueba oral) usando varios argumentos como el hecho de que ella es una estudiante extranjera y reforzando esta argumentación con una reiteración de la queja:

Secuencia de quejas	<p>P: se me/ se me eeh se perdió la prueba m se me extravió/ no sé qué pasó con tu prueba</p> <p>Alyson HNN: ¿peroo recuerdas quee te entregué↓ que te lo entregué?</p> <p>P: sí/ sí</p> <p>A: porque / recuerdo la conversación que te tuvimos / ¿sí? / te lo entregué</p>
Secuencia de negociación	<p>Al: y también como un es-un-es (RISA) un estudiante extranjera es más difícil hacer una prueba oral que una prueba escrita↓ por eso no es no es muy justaa / no sé podríaa tomarlo en consideración / que no es mi/// idioma// natural/ no sé</p>

PROPUESTA DE RESOLUCIÓN DE PARTE DEL HABLANTE

Era de esperar que no hubiera en nuestro corpus muchas propuestas resolutorias de parte de las hablantes por la relación no recíproca en la que están inmersas, sin embargo, registramos varias en las hablantes nativas al ver que la negociación no avanza o bien que no cumple con sus expectativas:

Valentina HN: **podríamoh a lo mejor emnn hacer un trabajo** que sea con el mismo tema del examen y así puedo demostrar que yo realmente sabía eeah los contenidos

Constanza HN: **podría ser un trabajo algo así** pero obviamente tendría que favorecerme como partir de alguna base de nota.

Las hablantes nativas inician su negociación con una forma de petición indirecta, atenuada mediante el empleo del condicional, *podríamos (inclusivo) o podría*, para suavizar su requerimiento, apoyada en el primer caso con el uso de un marcador atenuador (de posibilidad) “*a lo mejor*” y en el segundo, de la forma aproximativa: “*algo así*”. Las informantes pretenden llegar a un acuerdo, pero no quieren mostrarse impositivas.

Las hablantes no nativas emiten escasas propuestas de solución al problema y optan por emitir reiteradas trabas a la propuesta del profesor antes de dar un sí, ya sea pidiendo información adicional para rechazar la propuesta, ya sea justificando este rechazo:

Interacción Alyson (AI) HNN y profesor

P: ¿y hacer una prueba oral? ¿podrías hacer una prueba oral?

AI: **¿cuándo sería**?

P: ¿hoy día mismo si tú quiereh?

AI: hoy díaa ((no que)) **no estoy preparadaa y no voy a regresar a San Joaquín** ah después de hoy día/ podría hacerlo/// pero **no no no me siento muy preparada**

P: no te sie(ntes)- para hacerla en formato oral nos demoraríamos veinte minutos

AI: **y también como un es-un-es (RISA) un estudiante extranjera es más difícil hacer una prueba oral que unaa prueba escrita por eso no es no es muy justaa** / no sé podríaa tomarlo en consideración / que no es mi/// idioma// natural/ no sé

P: y ¿hacer la prueba escrita en un ratito más o ahora mismo? ¿si la haceh ahora mismo?

AI: podría hacerlo peroaa prefiero que no (RISA) **tengo mucho trabajo que hacer** / pero si no hay otra opción/ ¡sí// lo haría!

Hemos seleccionado una interacción para ilustrar una secuencia de negociación completa que contiene varios de los movimientos que hemos revisado, entre ellos reconocemos: a) propuestas resolutivas tanto del interlocutor como de la hablante; b) rechazos y aceptaciones; c) desacuerdos para llegar a acuerdos.

Valentina HNN: podríamoh a lo mejor emnn hacer un trabajo que sea con el mismo tema del examen y así puedo demostrar que yo realmente sabía eeah los contenidoh	Propuesta de solución del hablante, con atenuación
P: mnn no no no me parece yo creo que tiene que ser algo p'// similar tal vez no un examen escrito pero ¿ podría tal veh hacer un examen oral ↑?	Rechazo atenuado por parte del interlocutor
Val: podría ser	Contrapropuesta también atenuada del interlocutor
P: ¿le parece↑?	Aceptación parcial de la hablante
Val: sí con los mismoh contenidoh yo creo que podríamoh llegar aaa	Aceptación condicionada de la hablante y propuesta resolutiva
P: a a ese acuerdo	
Val: sí a ese acuerdo	Aceptación final

La estudiante Valentina sabe que en las manos del profesor está dar una solución por lo que estratégicamente atenúa sus intervenciones reactivas. Propone atenuadamente una solución al hablante, la contrapropuesta también es atenuada e incluso cuando expresa un acuerdo parcial. Las formas condicionales son los elementos atenuadores más recurrentes al formular sus enunciados: "podríamoh a lo mejor emnn hacer un trabajo; " podría ser" y "podríamoh llegar aaa/ sí ese acuerdo" . El rechazo también es atenuado a través de un verbo performativo "mnn no no no me parece".

RECONFIRMACIÓN DEL ACUERDO DE PARTE DEL HABLANTE

La pérdida de un examen es una situación criticable en la cultura académica, especialmente si este se trata de un examen final; es por esto que el profesor le pide al estudiante que reconfirme la aceptación del acuerdo para dejar fuera cualquier duda y salvaguardar su imagen frente a la dicha estudiante:

<p>Profesor: ¿siii te la tomo la prueba oral↑/ te-te-te parece↑?</p> <p>Capren: yaa puede ser</p> <p><u>Profesor: ¿sí?</u></p> <p>Capren: sí</p> <p>Profesor: ya entonceh la hacemoh la prueba oral↑§</p>	<p>Profesor: ¿te parece? te la mando ahora al correo eeh la pauta para la- los exámeneh oraleh y↑ eeh tú lo preparas doh días y nos juntamos acá</p> <p>Kelly: ya</p> <p>Profesor: <u>¿ya?</u></p> <p>Kelly: ya// sí</p>
--	---

Capren:	
---------	--

§ya§	
-------------	--

En los ejemplos anteriores, las hablantes no nativas, Capren y Kelly, confirman y reafirman el acuerdo final a través de los marcadores afirmativos y de aceptación “sí” y “ya”. Esta petición de reconfirmación de la aceptación, podría interpretarse como una necesidad de clarificar la recepción correcta de la información de parte de la hablante, dado que la estudiante es no nativa y puede haber algún fallo en su comprensión auditiva. Sin embargo, este movimiento también aparece en las interacciones del profesor con estudiantes chilenas, es el caso de Constanza, esto podría responder a que la negociación ha sido compleja o que el profesor sabe que ha cometido un error y que su imagen como autoridad ha estado en juego:

P: ya/ si parte del cuatro para arriba igual yo la tendría que interrogar

Constanza: **sí/ igual/ ya**

P: ¿sí?

Constanza: **sí**

Ahora bien, hemos comprobado que la secuencia de negociación moviliza una serie de movimientos para llegar a un acuerdo que asegura que, a pesar de todas las dificultades que tuvo el intercambio, la relación entre los participantes se preserva y se prepara un cierre positivo. Esto hace emerger otros movimientos conclusivos de la

negociación, que presentamos en el siguiente apartado.

EXPRESIÓN DE COMPRENSIÓN o EMPATÍA DE PARTE DEL HABLANTE HACIA EL INTERLOCUTOR.

En general, nuestras informantes son conscientes de que deben quejarse, pero también reconocen y se reconocen en una posición de menos poder (-P) por lo que estratégicamente expresan su empatía con el profesor para facilitar el consenso:

Hanna HNN: [...] **yo sé que habían-o sea que a veces hay/ problemas con nn-como cuando hay muchos alumnos y todo eso entonces no hay problema [...]**

Este puede ser considerado uno de los movimientos que protegen de forma más evidente la imagen del interlocutor, ya que se atenúa al máximo la responsabilidad del profesor frente al conflicto: "a veces hay/ problemas con nn-como cuando hay muchos alumnos y todo eso". No obstante, esta comprensión, de parte de la hablante emerge como un movimiento concesivo preparatorio para expresar nuevamente su desaprobación y continuar con su negociación (concedo para oponerme a continuación).

Resulta valioso puntualizar que la misma hablante, Hanna, una vez que el profesor le confirma que su examen está perdido y debe darlo nuevamente, cambia drásticamente su reacción de la empatía al rechazo, la atenuación disminuye y aparecen enunciados algo más

intensificados, de modo que se reprueba la solución que le propone el profesor:

P: eeh vamoh a tener que tomarla de nuevo (TOS) vamoh a tener que tomar de nuevo la prueba□

Hanna: peroø§

P: §tú sabeh que eh fundamental para aprobar el ramo

Hanna: **sí/ yo sé que es fundamental y entiendo y todo pero// encuentro que no es justo porque// es que ya tomé ya hice el trabajo y todo- preparé mucho y ahoraa ha pasado muchas semanas yy//** es que noo no es justo como en comparación a los otros alumnos.

Briz (1998 citado en Homlander, 2011 p.174) denomina a las construcciones del tipo anterior: “sí.....pero” como “movimientos concesivo-opositivos o restrictivos”. En ellas el hablante manifiesta una aceptación parcial “sí” que el autor considera como un preludio estratégico que anuncia a la oposición introducida por *pero* (Briz 2003:41): “pero// encuentro que no es justo”. En la intervención de Hanna se produce la siguiente ecuación:

aceptación parcial + expresión de comprensión y empatía con el interlocutor + **oposición** + *justificación del rechazo*:
sí/ yo sé que es fundamental y entiendo y todo pero// encuentro que no es justo porque// es que ya tomé ya hice el trabajo y todo- preparé mucho y *ahoraa ha pasado muchas semanas.*

El conector *pero* con valor de oposición y en este caso suspendido, da cuenta del desacuerdo (atenuado por dicha suspensión) hacia la situación que acaba de enunciar (véase *Homlander, 2011*):

Profesor: eeh vamoh a tener que tomarla de nuevo (TOS) vamoh a tener que tomar de nuevo la prueba□

Hanna: **peroo§**

Cuando el acuerdo se ha concretado las informantes también empatizan y minimizan la responsabilidad del profesor:

P: §ya Stephanie muchas gracias disculpaa peroo§

Stephanie HNN: gracias **no no está bien↓ no es nada**

P: pasan/ cosas que pasan

S: **sí sí ↓**

El profesor, a su vez, asume su responsabilidad de la pérdida del examen, se disculpa o bien agradece la concesión de su alumna:

Interacción Alyson (Al) HNN y profesor (P)

P: **ya po' muchah graciah Alison/ disculpa elnn§**

Al: **§ya/ está bien§**

P: §el extravío p' de la prueba ¿no cierto?

Al: sí ((todos))

P: son cosah que pasan

Al: **sí cosas que pasan/ okey**

Podemos observar que en el intercambio con las hablantes no nativas, Stephanie y Alyson, el profesor minimiza la pérdida del examen: “son cosas que pasan” y su responsabilidad mediante la despersonalización del yo: “pasan/ cosas que pasan”, incitándolas a solidarizar: “sí cosas que pasan/ okey”, aunque no negamos que este enunciado reactivo contiene un matiz de resignación.

El profesor tiene claro que su imagen se ha visto amenazada con esta falta y antes de dar por cerrada el intercambio, intenta un “lavado de imagen” al que la hablante responde empáticamente:

Profesor: lo siento mucho lo lamento / disculpa nuevamente y muchah graciah

Lauren: **está bien**

La expresión “*está bien*” es una reacción colaborativa al acto de disculparse que realiza el interlocutor en tres enunciados que repiten la misma acción: *lo siento mucho; lo lamento y disculpa nuevamente*. A través de esta repetición se refuerza la intención de disculparse del profesor que pretende provocar la solidaridad de la hablante. A este precierre le sigue la despedida o cierre definitivo del acto:

Profesor: yaa que te vaya bien – nos vemos en clase mañana

Lauren: **sí / hasta mañana**

Hay que constatar que solo dos hablantes nativas de todo el universo de informantes, son las que deciden no continuar con la

negociación. Es el caso de Catalina quien suspende la negociación justificando su estado frente al problema: “estoyaa/ bloqueá”:

Profesor: ah yo lo siento mucho yo creo que la única opción que yo le doy es esa/ así que le pido mil disculpas y todo en nombre de la ayudante porque la verdad es que a ella se le extravió yo no sé cómo el examen pero no no me queda otra que tomarla de nuevo

Catalina HN: **No no sé profesor voy a tener que voy a tener que verlo como le digo no no NO SÉ en este momento estoyaa/ bloqueá**

Síntesis y valoraciones

Podemos señalar que la secuencia de negociación es de índole polémica, puesto que es resultado de un problema (pérdida del examen) y persigue una solución en la que están involucrados activamente ambos interactuantes (profesor/alumno), cada uno con un punto personal que argumentar. Se inicia con un primer desacuerdo generalmente atenuado por parte del estudiante que solo se resolverá en el desarrollo de la negociación a través de movimientos de concesión o a veces de presión. En general se presentan atenuados e intensificados con el objetivo de lograr el objetivo comunicativo.

La propuesta resolutive es emitida en general por el profesor. Las hablantes generalmente no aceptan de forma inmediata esta propuesta, sino que la rechazan total o parcialmente, argumentan su rechazo y se toman de este movimiento para volver a emitir nuevas quejas. Las hablantes recurren a reiterar las quejas como estrategia para desarmar la propuesta del profesor (dar de nuevo la prueba) y

levantar desde allí una nueva resolución más satisfactoria a sus expectativas. La presencia de este movimiento en la negociación refuerza que la actividad de quejarse cruza todo el diálogo de queja.

5.1.4 Secuencia de despedida

Las despedidas son expresiones de carácter formulaico que aparecen generalmente al término de un intercambio, en efecto, “la acción que más genuinamente caracteriza el cierre de un encuentro es la despedida” (Bernal 2007:148).

Su extensión es variable y depende de varios factores cotextuales y contextuales. Puga Larraín (1997:87) constata que en la variante del español de Chile se produce una dilatación en el ritual de despedida que supone que el que se retira de un lugar, generalmente debe justificar su partida.

En nuestras informantes encontramos en su mayoría secuencias de una despedida prototípica que incluye: i) fórmulas de agradecimiento del tipo: *gracias* o *muchas gracias* ii) expresiones de despedida propiamente tal: *chao* o *adiós* y iii) fórmulas ritualizadas de buenos deseos: “*que esté bien*”, “*que le vaya bien*”. El siguiente diálogo de cierre contiene estos elementos:

Interacción Valentina C. (Vale) HN y profesor

P: muchas gracias

Vale: **ya muchas graciah**

P: chao que estés bien

Vale: **chao que esté bien**

P: chao

La despedida también puede ser más breve, sobre todo cuando no se ha llegado a un acuerdo en la negociación, como ocurre con esta muestra de Catalina (HN):

Ca: no no sé profesor voy a tener que voy a tener que verlo como le digo no no NO SÉ en este momento estoyaa/ bloqueá

Profesor: okey okey voy a esperar voy a esperar su correo entonch a ver si puede asimilar mejor la situación

Ca: **bueno**

P: gracias

Ca: **gracias**

Es interesante notar, según lo anterior, que el cierre de un discurso conflictivo que no llega al acuerdo se asocia a la despedida brusca y que, en cambio, cuando el acuerdo se ha alcanzado parcial o totalmente el ritual de despedida es más largo y valorativo positivo. Por tanto, la cultura influye, como afirma Puga, pero hay otros factores situacionales que determinan el tipo de tácticas de cierre en una interacción.

A su vez, la breve extensión del cierre no solo depende de no haber llegado a un acuerdo sino que también podría reflejar un alto nivel de desenvolvimiento pragmalingüístico, resultado, como señalábamos antes, de una óptima negociación, como lo grafica la siguiente realización de Hanna, hablante no nativa:

P. ya yy la fijamoh para hoy día en la tarde ¿te parece bien?

H: sí

P: ya entonceh yo te la tomo acá mihmo en la oficina

H: ya

[...]

P: yaa gracia aa Hanna/ que estés muy bien

H: **igual/ chao**

P: chao chao/// chao

Hanna opta por la fórmula "igual," que sintetiza el enunciado: *que esté bien*. El uso del enunciado *igual* es de alta frecuencia en el español de Chile, lo que podría demostrar que la residencia en el país de acogida ha tenido un impacto positivo en su desarrollo interlingüístico y competencia intercultural.

Respecto también del adecuado desenvolvimiento pragmático con los patrones de la sociocultura meta, otra hablante no nativa, Diana, recurre al apócope "profe", muy usual en la cultura universitaria chilena. Esta forma no atenta en absoluto contra la jerarquía del profesor sino que es un marcador de cercanía y, en este caso, reafirma que el acuerdo y sus condiciones fueron satisfactorias:

Interacción Diana (Di) HN y profesor (P)

P: §iya!/// ya voy a-voy a imprimirlo el examen oral yy-y
vamoh

Di ((¡ahora!)) muchah graciah

P: ya de nada

Di: (RISAS) /// **chao profe**

P: chao

Debido a que las secuencias que conforman el acto queja están fuertemente entrelazadas, en la secuencia de negociación pueden emerger varios precierres que preparan la despedida propiamente tal:

Interacción Stephanie (S) HNN y profesor

P: §ya Stephanie muchas gracias disculpaa pero§

S: gracias no no está bien↓ no es nada

P: pasan/ cosas que pasan

S: sí sí ↓

P: buenoo si encuentro la pruebaa de aquí a mañana te aviso po'§

S: § bueno okey§

P:

§cuando tú llegues

S: bueno, muchas gracias gracias

P: ya okey

S: chao§

P: § chao

El precierre comienza con el marcador *bueno* al que le sigue la gratitud por la negociación llevada a cabo: *muchas gracias gracias* y un cierre efectivo aceptado por el profesor: *ya okey* que se concreta finalmente con la fórmula propia de la despedida: *chao*.

Es bastante posible que aparezcan agradecimientos si se ha logrado un consenso satisfactorio para ambas partes, pero aun así podrían estar presentes de no haberse alcanzado un acuerdo. Se debe prestar especial atención a la manera cómo se cierra un evento comunicativo para analizar si el fluir conversacional con sus movimientos y ajustes, acuerdos y desacuerdos, ha alterado la relación entre los

interactuantes. Un caso a considerar es el de Villa, hablante nativa, que después de una tensa negociación sin un acuerdo final, formula una despedida que se percibe, según la norma chilena, un poco abrupta:

Villa: y de verdad es que se perdió preferiría negociar porque de verdad que en estoh momentos igual me da lata °(mucho)°

Profesor: ya okey okey ni un problema yo me comprometo a buscarlo entonces ya/ pueh que esté bien

Villa: **ya**

P: nos vemos

Villa: **ya chao**

P: chao chao

A diferencia del caso anterior, en general las fórmulas convencionalizadas de despedida en el habla coloquial como *chao*, comparecen con las fórmulas clásicas para agradecer: *gracias* y *muchas gracias*. Hay que preguntarse si estas expresiones son parte de la estructura ritualizada de despedida o bien pueden considerarse un acto de agradecimiento en sí, emitido ya sea por el profesor o por la estudiante, como una manera de dar cuenta de que la negociación llegó a buen término. De hecho, al evaluar una muestra donde no se llega a un acuerdo, aparece un intercambio de agradecimiento que funciona solo como una ritualización de despedida:

Interacción Catalina (Ca) HN y profesor

P: okey okey voy a esperar voy a esperar su correo entonceh a ver si puede asimilar mejor la situación

Ca: **bueno**

P: gracias

C: **gracias**

En la mayoría de los diálogos que conforman nuestro corpus, se pudo observar la diada despedida y respuesta a la despedida y la selección del pronombre de tratamiento *usted* por parte de las informantes nativas y no nativas, aun cuando el profesor haya seleccionado la forma de familiaridad *tú*:

Interacción 1: usted/usted	Interacción 2: tú/usted
P: ya/ gracias <u>a usted</u>	P: muchas gracias
HN: chao/ que esté bien	HN: ya muchas graciah
P: chao chao	P: chao que <u>estés</u> bien
	HN: chao que esté bien
	P: chao

En contraste a la tendencia general, una hablante no nativa que alterna entre *usted* y *tú*:

Profesor: y así lo podemos solucionar// disculpa también pero es que este eh importante

Elizabeth: **sí lo siento por usted**// ah ((muy frustrado)) pero oo muchas gracias por su ayuda

Profesor: ok Elizabeth gracias

Eli: **gracias**↓ **que te vaya bien**

P: que estés bien

Eli: **cuídate**

P: chao

Elizabeth pasa de la forma *usted*: “sí lo siento por **usted**” a *tú*: “**que te vaya bien**”, “**cuídate**”. Esta situación de puede deber a varios factores: i) interferencia de su lengua materna (inglés), ii) el cansancio que le ha producido una interacción larga que ha supuesto movilizar una serie de estrategias para quejarse, para argumentar y para lograr un acuerdo o iii) el nerviosismo propio de un acto complejo como la queja, en una relación asimétrica y en una lengua que no es la nativa. Una encuesta de percepción a la misma hablante podría darnos luces al respecto.

Síntesis y valoraciones

Como se ha podido observar, las informantes siguen un esquema prototípico para despedirse compuesto por fórmulas de despedida propiamente tal, expresiones de buenos deseos y agradecimientos. Una divergencia es que cuando no ha habido un acuerdo satisfactorio, el ritual de despedida en algunas hablantes nativas puede carecer de estos componentes y ser breve y rudo. La despedida por ende, no se concibe como un acto aislado sino que da cuenta del desenlace más o menos satisfactorio que ha tenido la negociación estudiante/profesor. La pérdida de un examen, a pesar de ser algo serio puesto que transgrede una norma de cumplimiento docente que consiste en ser

responsable, no es un hecho premeditado sino un evento accidental por lo que en general, el cierre del diálogo queja es positivo.

5.2 El acto queja y sus estrategias pragmáticas

Presentaremos a continuación un repertorio de las estrategias pragmáticas que emergen en la secuencia de quejas y que constituye el objetivo central del presente estudio. Para dicha categorización nos hemos nutrido principalmente de las taxonomías del acto queja presentada por Mireia Trenchs en *Complaining in Catalan, complaining in English: a comparative study of native and EFL speakers* (1994) y por Adriana Bolívar en “*Los reclamos como actos de habla en el español de Venezuela*” (2002). Trenchs llama categorías pragmáticas y Bolívar, fórmulas semánticas, a lo que nosotros reconocemos como estrategias pragmáticas (o funciones pragmáticas)¹⁸

Fórmulas semánticas (Trenchs, 1994)	Categorías pragmáticas (Bolívar, 2002)
Llamado de atención	Alertadores
Establecimiento del acto	Enunciación del acto
Justificación	
	Demanda de explicación
	Recordatorio de la promesa o norma

¹⁸ Algunos de los componentes presentes en las categorizaciones de las autoras derivan de estudios anteriores del acto queja, principalmente de Giddens (1981) y del estudio clásico de Blum Kulka et al. (1989)

Evaluación	Evaluación
	Desaprobación general
Sermón	Instrucción moralizante
Amenaza	Amenaza
	Advertencia
	Solicitud de reparación de la ofensa
Rectificación	Solicitud de evitar acción o repetición de acción ofensiva

Tabla 4: Taxonomía del acto queja de Trenchs (1994) y Bolívar (2002)

5.2.1 Repertorio de estrategias pragmáticas para el acto queja

Identificamos en nuestro corpus un repertorio de 15 estrategias pragmáticas que clasificamos y ejemplificamos a continuación. Estas estrategias se despliegan una vez que las hablantes se percatan de que falta su nota del examen y son informadas del problema, a saber, que (el profesor perdió el examen final que ha rendido), situación que motiva su queja.

LLAMADO DE ATENCIÓN (Trenchs, 1998, “alertador” Blum Kulka et al. 1989, Bolívar, 2002). A través de esta estrategia la hablante controla el contacto con el interlocutor y apela a su atención:

Interacción Kelly (Kel) HNN y profesor

Kel: ah! **mire** tengo una pregunta§

P: § cuéntame§

Kel: **§es que en mi clase de teología↑ aamm hoy recibieron todos los otros alumnos los exámenes que tomamos aah hace unos días aah/ excepto yo / no recibí mi examen y quería averiguar cuando la recibí.**

La hablante no nativa Kelly opta por el regulador apelativo (captador de atención según conceptualización de Díaz Pérez, 2001) “mire” que juega además un rol introductorio de la enunciación de la queja, por lo que tiene un valor atenuador.

Interacción Ríos (R) HN y profesor:

R : **profe** quería hablar con usted sobre el examen que entregó hoy día

P: ya

R: es que a mí

P: ¿tiene alguna duda con la corrección?

R: es que a mí no me lo entregó

La estudiante nativa Ríos emplea otro marcador apelación que cumple el mismo valor: “profe” (forma apocopada de *profesor*, muy usual en el contexto académico chileno). Este no solo capta la atención y atenúa la queja que introduce, sino que es un mecanismo de acercamiento cortés al otro, a modo de trampolín que prepara al interlocutor ante la acción problemática que se va a plantear (la queja).

Posterior a la secuencia de saludos y a la llamada de atención de la estudiante al profesor, la hablante **ENUNCIA EL ACTO QUEJA ATENUADO** (Giddens, 1981), elemento imprescindible en su categorización. Esta estrategia funciona como desencadenante de toda la secuencia de quejas:

Pilar HN: ehh buenas tardes profesora **vengo a buscar mi prueba porque están publicadas las notaaah** □ **yaa no está al menos la mía están todas las demás menos la mía**§

Profesor: §¡ah en serioaa! no le puedo creer ¿cuál es su apellido□?

Las hablantes, conscientes de la relación asimétrica, deben esforzarse por no atentar contra la imagen del profesor por lo que la adecuada elección de esta estrategia va a ser relevante en el éxito de la interacción. De ahí que recurran para formularla a algunos atenuadores como es el caso de:

- a) La emisión de justificaciones: “**es que** cuando recibimos nuestross exámenes↑ eh **no (he) recibido el mío en clase**”
- b) a través de verbos performativos volitivos de por sí atenuados y, más aún, por el tiempo condicional: “[...] dimos una prueba y todos los estudiantes demás recibieron su nota aah menos yo así que **me gustaría saber amm mi nota**↓”.
- c) recurriendo a la impersonalización: “[..] no tengo mi nota del examen ya **se la entregaron** a todo el curso; y el resultado **se lo han entregado** a todos mis compañeros menos a mí§

Respecto a este último punto, podemos encontrar, sin embargo, algunos casos de hablantes nativas que aluden explícitamente al profesor como ejecutor de la acción:

Profesor: cuénteme ¿a qué viene?

Paulina HN: eh que **usted entregó los exámenes la clase pasada**

Bianca HN: eeah sí permiso / **eah le dio la nota** a todoaah mih compañeros del examen

Profesor: yaaa

Bianca: **y a mí no me la ha dado** entonceh

Ahora bien, como es en definitiva, una queja y el hablante debe argumentar de la mejor manera para lograr su meta, no extraña la aparición de argumentos reforzados que por momentos –los menos– intensifican la queja, como es el caso del cuantificador semántico-pragmático *todos* enfrentado al yo (“todos menos yo”; “todas las notas menos la mía”), de alta ocurrencia en las muestras de hablantes nativos y no nativos, como se constata en el siguiente caso:

Pilar HN: ehh buenas tardes profesora vengo a buscar mi prueba porque están publicadas las notaah↑ yaa no está al menos la mía están **todas las demás menos la mía**§

No es de extrañar que, como la queja es un acto de tipo confrontacional que atenta contra la imagen del interlocutor, aparezcan fórmulas explicativas que atenúan la fuerza de la queja:

Moraga HN: mm **lo que pasa lo que pasa es quee/// lo que pasa** es quemm eeh/ di una prueba

P: ya

M: yy el resultado se lo han entregado a todos mis compañeros menos a mí§

Como hemos podido apreciar en los ejemplos anteriores, la queja

Ahora bien, esta solicitud de involucramiento o compromiso supone una petición anticipada de una solución, ya que en concreto es el profesor quien perdió el examen y en sus manos resolver el conflicto. La negociación de alguna manera ya sutilmente parte desde aquí y sigue en el transcurso del diálogo.

Profesor: porque el ayudante me entregó todos los exámenes y – y no hemos dado con el suyo porque incluso yo pensé que no lo había dado

Bianca HN: aaah no sé bueno pero **¿qué se puede hacer en ese caso?**↓

Profesor: / aaah hay problemah con su examen por que su nota no está y si no está la nota quiere decir que no apareció el examen en medio de todos los exámenes porque están registrados absolutamente todos

Villa HN: **y qué puedo hacer en ese caso** porque di la prueba y firmé de hecho / saliendo de la prueba.

Nótese que la realización de Bianca es más atenuada puesto que se construye con el marcador de impersonalidad se: **¿qué se puede hacer en ese caso?**↓ en contraste con la personalización de Villa: “**y qué puedo hacer en ese caso** [...]”

Las hablantes nativas en general privilegian este tipo de solicitudes mientras que las hablantes no nativas optarán por la estrategia que hemos caracterizado como **SOLICITUD DE EXPLICACIÓN** (Bolívar 2002) o **ACLARACIÓN. CON VALOR DE REPROCHE**. Consiste en una petición explicatoria de la situación dirigida al profesor que opera

como un reproche. Pedir explicaciones para obtener información es un acto, por así decirlo, neutro pero si esta solicitud se entiende como exigir algo o reprochar se trata de un acto de por sí directivo, que presentará diferentes grados:

Profesor: [-] eeh eso tengo que conversar contigo / lamentablemente se me perdió tu examen /// tu prueba/// no sé dónde está di vuelta todo ss – ell – la oficina [...]

Diana HNN: **peroo cómo** /// está- estaba juntos con los otros

El matiz de reproche se refuerza con la forma interrogativo-exclamativa con la que se estructuran los siguientes enunciados:

P: Emily// ¡Emily! pasa lo siguiente //mira estoy revisando acá Emily/// tu examen se ha extraviado ¡está perdido!↑ // va a haber que volver hacerlo↓

Emily HNN: **¿cómo que está perdido!?**

Stephanie HNN: **¿y cómoo pasó eso!?(RISA)§**

Nótese que la risa le agrega al reproche un matiz de sarcasmo. En el ejemplo que continúa se puede apreciar que la hablante recurre nuevamente a una estructura interrogativo-exclamativa *¿jen serioo!?*, con *alargamiento vocálico*, que transmite un tono no solo de incredulidad sino que también de reproche:

P: [-] tu prueba está perdi(d)a que no encontré tu prueba

Hanna HNN: **¿jen serioo!?**

El cuestionamiento de la siguiente hablante no nativa se presenta menos atenuado ya que se explicita la pérdida del examen:

Profesor: aah sí/ aquí te tengo marca(d)ito anota(d)ito con color / perdimoh tu examen no sabemoh que pasó/ pero no hay-no está↑ / tuve a los ayudanteh revisando toda la oficina / y no está tu examen vah a tener que hacerlo de nueevo Kelly.

Kelly HNN: aah pues/okey es que entregué mi examen con to-con todo el resto por eso no entiendo aamm es que aah **¿perdieron ustedes el examen?**

Ahora bien, más que una pregunta propiamente tal, vemos que se trata de una interrogación retórica que refuerza el reproche.

Otra respuesta reactiva de las hablantes frente a la comunicación del profesor de que su prueba está perdida, es la emisión ya sea de expresiones de sorpresa o bien de expresiones de molestia frente a lo sucedido. Se trata ahora de valoraciones intensificadas que refuerzan el argumento principal al que recurren las estudiantes para quejarse: la prueba ya la dieron. Estas estrategias aparecen en este continuo interactivo que es el diálogo queja concatenadas.

VALORACIÓN INTENSIFICADA: EXPRESIÓN DE EXTRAÑEZA. Es un enunciado generalmente con valor exclamativo y función pragmática intensificadora que manifiesta la sorpresa de la hablante frente a lo que le comunica el profesor:

P: a ver lo que pasa es que/ el ayudantee corrigió los exámenes/ me trajo toda la información y yo rectifiqué yy y la verdad es que su examen no apareció↑

Constanza HN: **peroo**→ **qué raro** porque↑ yo lo di y todo se lo entregué al ayudante yy//

Esta estrategia da cuenta también de la incredulidad del hablante por la noticia de la pérdida del examen y sirve de reforzador de la estrategia que le sigue “yo lo di y todo se lo entregué al ayudante”. Esquema que se presenta también en la siguiente intervención:

Profesor: claro/ su nota no está/ no aparece / de hecho no – yo no tuve acceso a su examen porque no estaba □ dentro de todos los exámenes

Bianca, HN: **¡qué raro!** porque yo di la prueba en todo caso

VALORACIÓN INTENSIFICADA: EXPRESIÓN EXPLÍCITA DE MOLESTIA. Si bien todas las estrategias encierran un sentimiento de disgusto o desaprobación de parte del hablante por lo que lo ha afectado negativamente, esta estrategia recoge la esencia misma del acto queja:

Interacción Elizabeth (Eli) HNN y profesor

P: busq(ué)- mandé al ayudante también que me ayudara/ el ayudante me ayudó yy// dejó todo ordenado po'- mira cómo está ahora/ ahora está pero impecable la oficina s(i) era un desorden ↓ ordenó to(d)o to(d)o to(d)o y no encontró el examen

Eli: **sí pucha/** pero entonces§

Llama la atención que esta informante no nativa haya recurrido a la expresión intensificada “*pucha*” propia del español de Chile para mostrar de manera reforzada su malestar, lo que daría cuenta a su vez de la cercanía y asimilación de la estudiante no nativa a la comunidad sociocultural meta.

Catalina, la siguiente hablante nativa, expresa directamente su estado de disgusto, incluso lo intensifica al usar el elemento cuantificador *súper*, para luego desplegar las razones de su molestia:

(Catalina HN): no séaa no no sé profesor de verdad que en este momento **estoy súper molesta** noaa porque porque me parece que estamos en una Universida(d) que que no puede perderse un examen [...]

Parece que la hablante intensifica los sentimientos frente a la situación que la aqueja: sorpresa, incredulidad, disgusto, al tiempo que la acción propiamente de quejarse se atenúa: “me parece que estamos en una Universida(d) que que no puede perderse un examen [...]”

Ahora bien, una de las estrategias más recurrentes en nuestro corpus es la que hemos denominado **CONSTATACIÓN REFORZADA DE LOS HECHOS**. La estudiante construye su queja reafirmando su actuación a través de la presentación de algunos hechos y acontecimientos, sostenida por elementos intensificadores:

Profesor: claro/ su nota no está/ no aparece / de hecho no – yo no tuve acceso a su examen porque no estaba↑ dentro de todos los exámenes

Bianca HN: ¡va! qué raro porque **yo sí di la prueba en todo caso**

Bianca quiere dejarle claro al profesor que dio el examen por lo que busca recursos que acentúen su realización, tales como, la presencia explícita del pronombre de primera persona, el adverbio afirmativo “sí” y la fórmula “en todo caso”, los que refuerzan su argumentación. En efecto esta estrategia es vital en la argumentación

del hablante por lo que se construye en muchos casos con otros elementos intensificadores, como los citados o como los que aparecen en los ejemplos siguientes:

i) repeticiones léxicas: [...] porque **tomee/síí tomé el examen** y todo (Hanna HNN)

ii) prefijos: [...] porquee en realidad eh yo estudié mucho para ese examen yoa siento que me fue **superbién** (Valentina HN)

Se debe puntualizar que esta estrategia de constatación reforzada de los hechos aparece cuando el profesor informa a la estudiante de que ha perdido el examen, pero vuelve a emerger cuando el profesor le pide rendir nuevamente la prueba. Así pues, aparece reforzando las protestas por la pérdida de la prueba y una vez conocida la solución que le da el profesor:

Interacción Villa (Vi) HNN y profesor

P: [...] si no aparece el examen va a tener que dar otro porque yo no pueaadoaa poner una notaaa

Vi: pero imposible **si yo lo di yo firmé** y no es mi culpa↑

P: claro yo entiendo que no sea su culpa vamos hacer todo lo posible por encontrarlo pero si no se encuentra el examen no puede quedar sin esa nota yo no le voy aaah

Vi: o sea claramente no puedo quedar sin esa nota pero **di el examen** y me parece súper injusto tener que volver a darlo

Concatenada a esta estrategia, emerge la **OPINIÓN CON JUICIOS DE VALOR**. Se trata, como lo señala su nombre, de una opinión

de tipo valorativa que alude a lo *no justo* o *injusto* que considera el hablante que su profesor haya perdido la prueba:

P: NO APARECIÓ EL EXAMEN el ayudante no pudo corregir y yo dehpuéh vi todoh loh exámenes se entregaron las notah y la suya no aparece así que yo creo que va a tener que dar de nuevo su examen

C: Pero o sea eh que ya yo eh que ya yo lo rendí po' profe o seaaa encuentro súper injusto queaa/ tener que hacerlo de nuevaaa porque puede/ influir muchoaa así yo estoy haciendo otroh cursoh ahora estoy rindiendo otroh ramoh entonceh **encuentro súper injustaaa// que que desapareazca po' profe**

La mayoría de las veces esta acción va acompañada de una estrategia intensificadora como es el caso del prefijo *súper* o el propio valor intensificador del adjetivo *injusto*, con alargamiento vocálico, que pretende, sin embargo, contrarrestar con el empleo del verbo epistémico *encontrar*. Hanna, hablante no nativa, también usa el verbo *encontrar* para enunciar este juicio valorativo, que atenúa la aseveración, pero a diferencia de Catalina recurre a la lítote “no es justo” queja que se intensifica con la reiteración de este enunciado en la misma intervención:

Hanna HNN: [...] **encuentro que no es justo** porque// es que ya tomé ya hice el trabajo y todo- preparé mucho y ahoraa ha pasado muchas semanas yy// es que **noo no es justo** como en comparación a los otros alumnos

Ahora bien, en algunos casos las hablantes prefieren quejarse y mostrar su desacuerdo, **GUARDANDO SILENCIO**. De todo el universo de nuestras informantes, 2, una nativa y otra no nativa, decidieron

quedarse calladas al enterarse de que su examen está perdida o bien al requerimiento del profesor de repetirlo. Ahora bien, evidentemente no se trata de un silencio “inocente” sino que el hablante expresa a través de esta estrategia su desaprobación por la situación que la afecta desfavorablemente. El profesor posteriormente incluso se exculpa por lo que está pasando, preparando de esta forma el camino para solicitarle a la estudiante que debe dar nuevamente el examen:

Interacción Valentina (Val) HN y profesor (P)

P: §Yo entiendo que la situación es es muy complicada [...]

Val: §(())§

P: §Sí pero tampoco eh es mi culpa digamoh porque yo en realidad NO SÉaa en qué situación se perdió entonces yo creo que lo mejor es que dé la prue(ba) el examen de nuevo yaa incluso vamoh a tener que hacer un examen nuevo porque ya vio el otro.

A nuestro juicio, guardar silencio no es “no responder”, sino que puede ser una táctica de respuesta frente a una situación compleja:

Interacción May (M) HNN y profesor (P)

P: // vamoh a tener que hacerla de nuevo§

M: §(())§

Ahora bien, es difícil asegurar si este silencio en el caso de May, la hablante no nativa, expresa un rechazo a la petición del profesor o bien se trata de un dilatador para articular una respuesta más elaborada o simplemente es una vacilación normal en una hablante no

nativa que está construyendo argumentos en una lengua extranjera.

EVALUACIÓN NEGATIVA. Mediante esta estrategia la estudiante emite una valoración negativa a la situación en general y, en particular, a la imposición del interlocutor de rendir nuevamente el examen.

Profesor: [...] yo tampoco puedo inventar una nota y si que si quiere tener su promedio va a tener que rendir de nuevo su examen

Pilar HN: peroaa igual **viene siendo poco ética la solución** porque yo como le estoy diciendo RENDÍ// en la fecha que tenía que hacerlo [...]

Profesor: sí yo igual le pido la disculpah pero el hecho es que la prueba no está / y si no está la prueba no puedo evaluar no tengo qué evaluar□ en el fondo y tampoco puedo inventar una nota

Paulina HN: ya-ya sí la tendría que hacer de nuevo pero **considero que esa no es la manera adecua(da)**

Como se puede observar en los ejemplos anteriores, esta estrategia se acerca al reproche pero se diferencia en que esta supone una opinión enfrentada entre dos posiciones, de ahí la formulación de estas con elementos atenuadores. Nótese la atenuación de Pilar mediante la *perífrasis de gerundio* (*viene siendo*), el cuantificador *poco*; o la minimización de la fuerza de la queja que logra Paulina gracia al procedimiento de la lítote (*comp.: no es la manera adecuada con es la manera inadecuada*). La hablantes es consciente que no se puede criticar explícitamente a un profesor, los riesgos de perder la imagen y no llegar a un acuerdo son muchos, sin embargo, vemos en el ejemplo

que sigue que la hablante no nativa, quizás al carecer de una competencia pragmática respecto a la realización de esta estrategia, emite una evaluación negativa de la situación que amenaza la imagen tanto del profesor y potencialmente de ella (las características asignadas al evento pueden extrapolarse al profesor y a su manera de resolver el problema):

P: §y tú sabes que es indispensable ese examen// tú viste en clase(s) que ese examen es indispensable para aprobar el ramo/ necesito que DÉ de nuevo el examen

E: claro↓ y **este eeh ton-to-tonto tonto**

A continuación en el esquema interactivo del acto queja, surgen dos estrategias que dan cuenta de dos caminos que toma el hablante para quejarse, o bien se exime de toda responsabilidad, argumento que le sirve para rechazar la propuesta del profesor de dar nuevamente el examen o bien lo culpa directamente.

EXIMIRSE DE CULPA. La hablante persigue exculparse de lo ocurrido y con ello, salvaguardar su imagen. No obstante, esta estrategia puede ser amenazante a la imagen del profesor, puesto que en parte implícitamente lo responsabiliza (si yo no fui entonces fue usted):

Interacción Elizabeth (Eli) HNN y profesor

Eli: no sée↑/ no sé cómo// **no es mi culpa**↓°(que te)°§

P: §te entiendo pero// como no está en ninguna parte y eres TÚ la ÚNICA que FAL TA// porque tengo todas las otras pruebas de tus compañeros.

Valentina, hablante nativa, consciente de que la queja puede atentar fuertemente contra la relación profesor/alumnos, emite primero una opinión valorativa intensificada (es injusto) que suaviza con una estrategia indirecta:

Valentina HN: §sí creo que es injusto aparte que **no no fue eh mi culpa no es como que yo haya tenido algo que ver en eso**

P: claro pero yo tampoco puedo inventar una nota

Eximirse de culpa es la tendencia que muestran las hablantes chilenas en contraste con las hablantes no nativas que deciden **CULPAR AL INTERLOCUTOR** directamente. A través de esta estrategia la hablante culpa al interlocutor por lo ocurrido a pesar de la relación de no reciprocidad entre ellos. Esta acusación puede expresarse muy directamente, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

Diana HNN : [...] el problema es tuyo/**tú lo perdiste**

Se debe considerar que la hablante no nativa cambia el formato de tratamiento deíctico personal al estar en una situación de tensión y utiliza los pronominales de segunda persona de simetría y cercanía *tuyo* y *tú*. Si bien, ello podría explicarse también por el uso de una acción más directa y, por tanto, para imprimir más fuerza a la queja.

Son muy escasas las hablantes nativas que acusan directamente al profesor. Pilar lo hace: “a usted se le perdió la prueba no a mí [...]” pero recurre a la estructura con valor accidental “se le perdió” para atenuar esta acusación.

Es claro que no es conveniente acusar abiertamente al profesor, no solo porque ostenta el poder sino porque puede imponer una solución que sea desfavorable para la hablante. Táctica que manejan muy bien las informantes chilenas:

Vale HN: [...]es que igual lo encuentro injusto porque yo – **a mí no se me perdió el examen** yo también perdí tiempo estudiando otras cosas y / y na(da) que ver que se les pierda el examen o sea entiendo que sea como / **no es mi culpa tampoco**□.

En general las hablantes no nativas utilizan el término “es su culpa” más que “es su responsabilidad”, forma elegida por algunas hablantes nativas. Consideramos el primer empleo un poco más amenazante:

Paulina HN: [...]yo lo di **la responsabilidad ahí no cae en mí cae/es de ustedes**.

En el ejemplo anterior, la forma pronominal *ustedes* alude directamente al profesor y a su ayudante responsables del extravío del examen. La incorporación del ayudante es una táctica del profesor para desviar en otro su responsabilidad, situación que a su vez toma la estudiante para despersonalizar el tú de responsabilidad en un *ustedes*, y atenuar su acusación. Nótese también que la hablante se arrepiente de usar la

forma “cae en ustedes”, reformula y opta por “la responsabilidad [...] es de ustedes”.

La insistencia del profesor de que la estudiante dé nuevamente el examen, hace emerger dos nuevas estrategias la *recriminación* y el *sermón o instrucción moralizante*. Si bien son estrategias potencialmente amenazadoras de la imagen, se justifican porque la pérdida de un examen, es un suceso importante y serio en la cultura académica chilena. Es interesante acotar que estas estrategias aparecen en el momento de mayor tensión en la interacción e incluso en la negociación lo que supone que las hablantes han de desplegar su mayor esfuerzo estratégico para lograr su objetivo.

RECRIMINACIÓN. El hablante recrimina al interlocutor, lo increpa y le echa en cara lo sucedido:

Profesor: mnn la verd(d) es que la primera impresión es que se perdió su examen↑ porque no estaba en el grupo de exámenes que me dio el ayudante eeah y por eso no se registró seguramente

Valentina C. HN: peroaa **¿y cómo no va a estar mi examen si yo lo di?**↓ esta(ba) de hecho firmé la fista- la lista de asistencia y to(do)

La estrategia de recriminar se manifiesta a través de diferentes procedimientos:

1.-Con críticas directas al profesor:

Emily HNN: **pero, no me dijo nada hasta ahora**↑

Villa HN: **pero recién sale que se perdió mi examen** y que no está mi nota

Los modificadores temporales “hasta ahora” y “recién” juegan un rol fundamental intensificando estos reproches.

2.-Con recriminaciones que manejan argumentos de autoridad:

Catalina HN: no séaa no no sé profesor de verdad que en este momento estoy súper molesta noaa porque porque **me parece que estamos en una Universida(d) que que no puede perderse un examen** me parece que/ que es totalmente ilógico

Catalina centra su recriminación en el estatus de la universidad como un lugar de prestigio donde no es posible un evento como el ocurrido.

3.- A través de una protesta que juzga negativamente lo sucedido:

Constanza HN: pero qué raro porque yo lo di y todo y se lo entregué alayudante yy//**debería estar po**. Este enunciado se refuerza con el marcador *po*, propio del español de Chile en un registro informal, nótese que no se menciona a quien debería haber velado por el examen (comp.: deberías tener el examen bien cuidado)

La relación de más poder del profesor y el fin perseguido (que le resuelvan el problema) hace que la opción estratégica de la atenuación sea la previsible y la más adecuada:

Paulina HN: [...] **estás cosas no deberían pasar [...]**

En este ejemplo, el tú al que se recrimina no aparece; hay despersonalización, lo mismo que ocurre con la expresión “estas cosas”. Solo en caso de que exista un claro desacuerdo en la solución, la

recriminación puede aparecer más intensificada:

INSTRUCCIÓN MORALIZANTE (Bolívar, 2002) o sermón. La estudiante decide emitir un sermón al profesor a modo de recordatorio de cómo debe ser el comportamiento de un académico:

Pilar HN: [...] yo cumplí con mi deber de estudiante de DAR LA PRUEBA↑/ **por ende usted tiene que cumplir con el deber de educador deaa darme como los resultados y obviamente ser ordenado organizado.**

Este sermón es directo y tiene como argumento el *deber ser* y actuar del educador, esto es *ser ordenado y organizado*, valor que ha sido transgredido por el profesor al perder el examen. Este enunciado se ve intensificado por la presencia explícita de los pronombres de *yo* y *usted* y en la explicitación de la obligación aceptada “**yo** cumplí con **mi deber**” y “**usted** tiene que cumplir con **el deber de educador**”.

A objeto de potenciar su argumento de queja, la siguiente hablante nativa, entrelaza dos estrategias, una recriminación y un sermón:

Paulina HN: [...]pero **no-no estás cosas no debería pasar como que deberían tener más cuidado en eso.**

Ambas se construyen eso sí atenuadas (uso de verbo modal en condicional y el uso de la partícula “*como que*” que introduce el sermón) lo que es normal porque continúan a un rechazo que ha

emitido la hablante a la propuesta del profesor. Similar situación puede observarse con la aparición de la siguiente estrategia: **SOLICITUD DE REPARACIÓN** (Bolívar 2002) **ATENUADA**. Se trata de una petición de enmienda a la falta que ha cometido el profesor. La estudiante sabe que el profesor es el responsable, sin embargo, para salvaguardar su imagen, recurre estratégicamente a formas verbales atenuadas; *atenúo* porque no me quiero ver impositiva pero demando porque quiero finalmente una solución al problema.

Villa, hablante nativa, recurre en varias de sus intervenciones a construcciones perifrástica de verbos modales como *gustar* o *preferir* en *tiempo condicional*, atenuantes: “**me gustaría** que primero se hiciera ese esfuerzo y después viéramos la otra posibilidad”; “**preferiría** que se hicieran todo el esfuerzo porque si encontraran primero el examen” y que vuelve a repetir para enfatizar su solicitud: “de verda(d) que **preferiría** que buscaran el examen” intensificada por la presencia de la expresión *de verdad*.

Otra hablante nativa, construye su solicitud con una forma imperativa pero acompañada de elementos atenuadores: “sí pero por **favor busquen de verdah** porque °(es)° una lata pa' mí tener que porque yo ya me había liberado de este streh” (Paulina HN). A pesar de que este enunciado está construido con un imperativo (*busquen*), está atenuado por el modalizador *por favor* y por la forma pronominal plural *ustedes* que involucra en la acción ofensiva no solo al profesor sino a

varias personas no identificadas (despersonalización del tú). Además destaca la causal explicativa, que justifica su molestia y, por tanto, minimiza la petición de enmienda o reparación.

En un grado menor de atenuación que los dos casos anteriores, encontramos la siguiente realización: “por ende **tiene que volver a revisarlo**h y considero que obviamente **tiene que ser como/ función de ustedeh dar una solución** [...]. La construcción perifrástica de obligación se matiza posteriormente con un verbo performativo (*considero*) que suaviza la nueva petición de solución: “**tiene que ser como función de ustedes dar una solución**_[..]” además el uso de *ustedes*, que alude al profesor y a su ayudante, aminora la afección del tú (real responsable). Se trata de un juego estratégico atenuación-intensificación que, por su valor, revisaremos con mayor profundidad más adelante.

A modo de resumen, presentamos un cuadro de las estrategias para el acto queja que clasificamos y ejemplificamos en este apartado:

Estrategia	Función	Ejemplo
Llamado de atención	La estudiante llama la atención del interlocutor, a partir de formas apelativas con valor atenuante	ah! mire tengo una pregunta§
Enunciación del acto atenuado	La hablante plantea el problema de forma atenuada puesto que se trata de la estrategia que inaugura la secuencia de quejas.	es que cuando recibimos nuestross exámenes† eh no (he) recibido el mío en clase
Solicitud de	Tras el reconocimiento del	P: [...] la prueba no

involucramiento del interlocutor o petición de solución atenuada	problema por parte del profesor, la estudiante le solicita atenuadamente al profesor involucrarse con el problema que él ha ocasionado. También tiene un valor de petición adelantada de solución al problema.	está que NO ESTÁ que no está que no estaba tu prueba junto con las demás pruebas entonces se tiene que haber perdi(d)o H: ya entonces ¿qué podríamos hacer?
Solicitud de explicación o aclaración. Reproche	La estudiante le pide explicaciones o aclaraciones de lo ocurrido al profesor y estas se presentan como un reproche atenuado el que generalmente va apoyado con las justificaciones a este.	P: [-] eeh eso tengo que conversar contigo / lamentablemente <u>se me perdió tu examen</u> /// tu prueba/// no sé dónde está di vuelta todo ss – ell – la oficina [...] H: peroo cómo /// está- estaba juntos con los otros
Valoraciones intensificadas del estudiante: expresión de extrañeza	La estudiante expresa su sorpresa frente al evento comunicado.	peroo→ qué raro porque↑ yo lo di y todo se lo entregué al ayudante yy//
Valoraciones intensificadas del estudiante: expresión de molestia	La estudiante explicita su disgusto o enfado frente a lo acontecido	no séaa no no sé profesor de verdad que en este momento estoy súper molesta
Constatación reforzada de los hechos	el hablante evidencia o presenta algunos hechos o acciones, reafirmando intensificadamente la acción que ha realizado en el pasado	peroo estoy cierta quee entregué la prueba con el resto de los alumnos/después de la clase
Opinión con juicios de valor	la estudiante realiza un juicio valorativo, basado en la falta de justicia que circunscribe la situación	es que noo no es justo como en comparación a los otros alumnos
Guardar silencio	el hablante opta por guardar silencio como una manera reactiva de protesta a lo que le señala el interlocutor o bien para dilatar y estructurar bien la nueva queja.	P: §yo entiendo que la situación es es muy complicada porque a mí nunca me había pasado esto pero eeah§ H: §(())§

Evaluación negativa de la situación	La estudiante evalúa negativamente la propuesta de solución del profesor. Surgen opiniones enfrentadas.	la tendría que hacer de nuevo pero considero que esa no es la manera adecuada
Eximirse de culpa	La estudiante se excusa de cualquier responsabilidad que pueda tener sobre el evento. Esta eximición de culpa esconde una acusación muy implícita la profesor	no no fue eh mi culpa no es como que yo haya tenido algo que ver en eso
Culpar al profesor	El hablante acusa directa o indirectamente al interlocutor por lo ocurrido.	tú lo perdiste no yo
Recriminación del estudiante al profesor	el hablante realiza un reproche al interlocutor	pero recién sale que se perdió mi examen y que no está mi nota
Instrucción moralizante o sermón	El hablante realiza un sermón al profesor en base a la expectativa de comportamiento de la comunidad académica	usted tiene que cumplir con el deber de educador dea darme como los resultados y obviamente ser ordenado y organizado
Solicitud de reparación atenuada	El hablante le solicita al profesor una acción correctiva a la situación compleja que lo afecta y de la que no es responsable	sí pero por favor busquen de verdad porque °(es)° una lata

5.2.2 Selección y realización de las estrategias pragmáticas para quejarse en español.

La queja es un acto directivo por lo que en una estructura prototípica, las estrategias a través de las cuales se construye, deberían ir de más a menos indirectas. No obstante, vemos que nuestro esquema es más complejo y las estrategias que despliegan tantos los hablantes

nativas como no nativas, presentan diferentes grados de dirección, dependiendo del objetivo de la hablante y de la propia actividad de interacción.

Como se puede observar en el cuadro que continúa, aparecen en el acto queja varios tipos de solicitudes orientadas al profesor. Estas, como era de esperar para un acto que persigue que el interlocutor haga algo, se ordenan de peticiones indirectas a solicitudes intensificadas que buscan que el profesor dé explicaciones o aclaraciones por lo ocurrido, con valor de reproche:

SOLICITUDES + indirectas  + directas	declaración de deseo o necesidad: eh/ vengo buscando mii nota del últimaa-última prueba porqueem mm lo que pasó es quee todos los otros alumnos recibieron suus notas yy mm yo no recibí nada/entonces quisiera buscar mm/ o sea quisiera saber qué paso con eso y§
	solicitud de involucramiento: ya entonces ¿qué podríamoh hacer?
	solicitud de información resolutive: aaah no sé bueno pero ¿qué se puede hacer en ese caso?☒
	solicitud de explicación o aclaración: ¿iy cómoo pasóo eso!?(RISA)§

Nuestro análisis arrojó que la **constatación reforzada de los hechos** es la estrategia predominante en nuestras muestras. Se trata de imprimir mayor fuerza argumentativa a la queja. Es una reafirmación intensificada de los hechos ya que la hablante sabe que un instrumento para su argumentación es que efectivamente ella rindió el examen:

Hanna HNN: [...] encuentro que no es justo porque// **es que ya tomé ya hice el trabajo y todo- preparé mucho [...]**

La intensificación está dada en el ejemplo anterior en la reafirmación de lo hecho: “tomé”; “hice” y “preparé”; en los elementos intensificadores de cantidad: *todo* y *mucho* y en la fórmula temporal *ya*. La argumentación en la que se sostiene su queja es altamente reforzada.

Este fenómeno de refuerzo o intensificación también se registra en la intervención de la próxima estudiante norteamericana, Lauren, mediante la presencia de alargamientos vocálicos (en la intensificación del rechazo: *noo*), con repeticiones: *ya, ya; mucho, mucho, etc.:*

Lauren HNN: **noo/ pero es que ya lo hice y ya la entregué también/ con todo el resto de los alumnos// estudié mucho-preparé mucho para la prueba yy//(...)** o bien a través del superlativo *muchísimo* que utiliza May, otra hablante no nativa, para maximizar la fuerza de su queja:

May HNN: sí yo sé por eso **yo estudié muchísimo y me dediqué mucho aa conocer la-las temas dentro del-dee la prueba (...)**

Ahora bien, el rol significativo de esta estrategia en la formulación de la queja también se demuestra cuando aparece potenciando otras acciones estratégicas:

1.- Solicitud de explicación con valor de reproche+ **constatación reforzada de lo hechos:**

P: Aaah sabe que tenemoh un problema connn su nota porque ACÁ↑ la ayudante colocó que está extraviado el examen

Catalina HN: Pero cómo extraviado o sea **si lo di junto con los demás**

2.- expresión de extrañeza + **constatación reforzada de los hechos:**

Constanza HN: pero→ qué raro porque↑ **yo lo di y todo se lo entregué al ayudante** yy//

3.- solicitud iniciadora de solución+ **constatación reforzada de lo hecho:**

Villa HN: y qué puedo hacer en ese caso **porque di la prueba y firmé de hecho / saliendo de la prueba**

4.- recriminación +**constatación de los hechos:**

Paulina HN: pero-pero no corresponde po' **si yo di la prueba↑ la asistencia sale que yo estoy presente ese día**

5.- eximición de culpa + **constatación reforzada de lo hecho:**

Lauren HNN : pues eso no es mi culpa porque estoy segura que **ya la entregué con todo el resto de las pruebas**

La segunda estrategia más recurrente en nuestro corpus es la **opinión con juicios de valor**. Esta encierra un comentario evaluativo de tipo valorativo a la situación que las hablantes caracterizan como *no justa* o *injusta*, siendo la forma más atenuada la más frecuente, lo que se asocia a la relación asimétrica entre profesor (+P) y estudiante:

Kelly HNN: [...] pero **no me-me parece completamente justo** que tener que devolver para estudiar y hacerlo de nuevo.

En general, se recurre a verbos performativos del tipo *parecer*, como es el caso de Kelly, para minimizar el impacto de la acción, como asimismo, a una lítote “no es justo”, recurso que también atenúa la directividad de la queja, aun cuando pueden aparecer elementos

intensificadores “no me-me parece **completamente** justo”, especialmente cuando la insistencia del profesor de que la estudiante debe rendir la prueba persiste.

Uno de los fenómenos interesantes de puntualizar y que pudimos observar en casi la totalidad de las muestras, es que las dos estrategias que hemos reconocido como las más recurrentes, forman una **ecuación interactiva** orientada a realzar la fuerza argumentativa de la queja:

emisión de juicios de valor + constatación de los hechos

no creo que es justo porque **yo la tomé la primera vez.**

Es interesante observar la intervención de la siguiente hablante, Capren, quien percibe que realizar un juicio de valor sobre la situación que ha provocado el profesor podría atentar contra la imagen de autoridad. Se arrepiente al parecer del uso del calificador *injusto*, atenuado ahora a través del cuantificador *po(co)* y se decide por la lítote: *no es justo* para levantar la explicación a su juicio: “porque ya ya tomé ya estudié”.

Capren HNN: [...] **encuentro que es un po(co)-no es justo porque ya ya tomé ya estudié con mis-como mis compañeros**

El argumento de la hablante se puede resumir en el siguiente planteamiento: yo me quejo porque no es justo y porque yo di la prueba (con mis compañeros) y además estudié (como mis compañeros).

Ahora bien, la estrategia que sigue en frecuencia o elección de las informantes es **eximirse de culpa**: “no sé↑/ no sé cómo// **no es mi culpa**↓ [...]”; “ya pero si noa/ **no fue mi culpa**”; “ como que-como que **no es mi culpa**”. Esta estrategia, en definitiva, puede actualizarse porque la hablante sabe que el profesor es el responsable de la pérdida de la prueba y le debe dar una solución, pero no puede en su estatus de menos poder culparlo tan explícitamente, la estudiante decide eximirse de toda la responsabilidad:

Valentina HN: sí creo que es injusto aparte que **no no fue eh mi culpa no es como que yo haya tenido algo que ver en eso**

Llama la atención que las 3 estrategias preferidas por las informantes y, que reseñamos en líneas anteriores, dan cuenta de la propia naturaleza y los rasgos primarios que se le han asignado al acto en estudio (véase 3.2) . La queja debe contener:

1.- Una expresión de desagrado como **reacción a un evento pasado** cuyas consecuencias lo afectan negativamente (Díaz Pérez 2003)

Estrategia pragmática: **constatación de los hechos**:

Villa HN: : y qué puedo hacer en ese caso porque **di la prueba y firmé de hecho / saliendo de la prueba**

2.- Una expresión que **incluye un juicio moral** que se produce cuando se transgreden o no se cumplen las expectativas del hablante (Trosborg, 1995)

Estrategia pragmática: **emitir juicios de valor**

Catalina HN: Pero o sea eh que ya yo eh que ya yo lo rendí po' profe o seaaa **encuentro súper injusto queaa/ tener que hacerlo de nuevoaa**. Las hablantes no solo emiten un juicio valórico sobre la demanda del profesor de dar nuevamente el examen sino que justifican esta queja: Emily no lo encuentra justo porque no tiene la misma preparación y Catalina, porque ya lo rindió.

3.- una expresión a través de la cual **el hablante responsabiliza implícita o explícitamente al interlocutor** (Olshtain y Weinbach, 1987)

Estrategia pragmática: **exculpase**

Moraga HN: no para mí no hay-o sea igual **siento que en parte no es falta de mi responsabilidad** haber haber como no tenido esa

La queja es una actividad expresiva (valoraciones intensificadas de la hablante sobre lo ocurrido); retrospectiva (alude a hechos pasados desfavorables) y por último, directiva pero atenuada (en tanto responsabiliza implícitamente al interlocutor e indirectamente le solicita que repare el daño ocasionado).

Como se ha observado en este apartado, la acción de quejarse puede atentar contra la imagen del profesor y la del estudiante por lo que es predecible que las hablantes hayan preferido estrategias que se ubican en una escala media de dirección, como son la constatación de los hechos, la opinión con juicios de valor y la eximición de la responsabilidad. Nos referimos con esto a que no aparecen estrategias

muy indirectas para quejarse como sería aludir sutilmente al evento ni estrategias tan directas como la amenaza y la advertencia. Esto responde a que nos encontramos frente a una relación asimétrica (profesor/alumno), a lo que se suman las características propias de un contexto universitario chileno, marcado por la formalidad, y además porque la estudiante debe obtener del profesor una reacción positiva, y más aún correctiva.

5.2.3 Análisis comparativo entre las estrategias seleccionadas por hablantes nativos y no nativos

Presentamos a continuación un cuadro que compara la presencia y ausencia de las estrategias pragmáticas seleccionadas por nuestras informantes:

Estrategia	Hablantes no nativos	Hablantes nativos
Llamado de atención	ah! mire tengo una pregunta§	profe quería hablar con usted(d) sobre el examen que entregó hoy día
Enunciación del acto atenuado	usted entregó el examen– los resultados al resto de la clase pero menos yo.	HN: eeah sí permiso/ eeah le dio las notas a todooh mih compañeroh del examen P: yaa HN: y a mí no me lo ha dado
Solicitud de solución e involucramiento del interlocutor	y qué puedo hacer en ese caso porque di la prueba [...]	ya entonces ¿qué podríamoh hacer?
Solicitud de explicación o aclaración. Reproche implícito	¿iy cómoo pasóo eso!?(RISA)§	¡peaaro cómo si yo di el examen!↓
Valoraciones intensificadas del estudiante: expresión de extrañeza		peroo→ qué raro porque↑ yo lo di y todo se lo entregué al ayudante yy//
Valoraciones intensificadas	síi pucha/ pero entonces§	no séaa no no sé profesor

del estudiante: expresión explícita de molestia		de verdad que en este momento estoy súper molesta
Constatación reforzada de los hechos. Reafirmación .	[...] pero es que ya lo hice y ya la entregué también/ con todo el resto de los alumnos//	P: mm uste(d) no tiene la nota/// si no tiene la nota AQUÍ mm no apareció su examen HN: pero si yo lo rendí
Valoraciones intensificadas del estudiante: juicios de valor	[...] encuentro que no es justo porque// es que ya tomé ya hice el trabajo y todo- preparé mucho [...]	§pero es que no me parece justo porque yo lo di/ estudié/ me preparé/[...]
Guardar silencio	P: // vamoh a tener que hacerla de nuevo§ HNN: § (()) §	P: §yo entiendo que la situación es es muy complicada [...] V: §(())§ P: §sí pero tampoco eh es mi culpa [...]
Evaluación negativa de la situación	P: [...]necesito que DÉ de nuevo el examen H: claro↓ y este eeh ton-to-tonto tonto	[...] la tendría que hacer de nuevo pero considero que esa no es la manera adecua(da)
Eximirse de culpa	no sée↑/ no sé cómo// no es mi culpa ↓	creo que es injusto aparte que no fue eh mi culpa no es como que yo haya tenido algo que ver
Culpar al interlocutor	[...] el problema es tuyo/ tú lo perdiste	[...] a usted se le perdió la prueba no a mí [...]
Recriminación del estudiante	pero, no me dijo nada hasta ahora ↑	pero recién sale que se perdió mi examen y que no está mi nota
Instrucción moralizante o sermón		[...] yo cumplí con mi deber de estudiante de DAR LA PRUEBA↑/ por ende usted tiene que cumplir con el deber de educador deca darme como los resultados y obviamente ser ordenado organizado
Solicitud de reparación atenuada		por ende tiene que volver a revisarlo h y considero que obviamente tiene que ser como función de ustedes dar una solución [..]"

Se aprecia que tanto las hablantes nativas como las no nativas recurren a una amplia gama de estrategias y relativamente similares para realizar el acto queja, sin embargo, hay algunas diferencias en la selección y en la realización de estas, que comparativamente presentamos a continuación:

1.- La estrategia constatación reforzada de los hechos y la opinión con juicios de valor son las estrategias pragmáticas recurrentes en ambos grupos de informantes. Podemos observar que las hablantes nativas y no nativas construyen un esquema interactivo bastante parecido al formular dichas estrategias:

Estrategias	Hablante no nativa	Hablante nativa
Emisión de juicios de valor + constatación de los hechos	P: §tú sabeh que eh fundamental para aprobar el ramo Hanna: sí/ yo sé que es fundamental y entiendo y todo pero// encuentro que no es justo porque// es que ya tomé ya hice el trabajo y todo- preparé mucho y ahoraa ha pasado muchas semanas yy/	P: [...]lamentablemente yo no puedo inventar una nota va a tener que dar el examen de nuevo Constanza: es que no me parece justo porque yo lo di/ estudié/ me preparé //y obviamente van a cambiar los resultadoh po´o quizáh cambien

En lo que concierne a la estrategia: constatación reforzada de los

hechos es interesante ver la intensificación que ambas hablantes, norteamericana y chilena, le dan a sus enunciados a través de:

a) Una reiteración de los verbos de acción:

Hanna HNN: **porque tomée/ síi tomé el examen y todo** [..]

Constanza HN: **yo lo di, estudié, me preparé** [...]

Al hecho objetivo de dar el examen, se suma que la hablante estudió, se preparó, un argumento más fuerte que intensifica que ha hecho “lo que se debe hacer” e incluso más.

b) Información adicional que justifica su valoración del evento. En el caso de la hablante no nativa alude al tiempo que ha transcurrido: **“ahoraa ha pasado muchas semanas”** (Hanna HNN) y en el caso de la hablante nativa con información de carácter predictiva: **“van a cambiar los resultados”** (Constanza HN), sin embargo, inmediatamente lo atenúa con la forma de duda *quizáh* y la elección del subjuntivo: *cambien*.

c) Información complementaria y objetiva que evidencia y reafirma lo hecho: “pero imposible **si yo lo di yo firmé** y no es mi culpa↑” (Villa HN)

La hablante constata que rindió el examen y además que firmó la lista

de curso. Este segundo dato es una información objetiva y demostrable que juega a favor de su argumento y valida su queja. En el caso de la hablante Villa, su acción queda a su vez reforzada gracias a la combinación de varios recursos intensificadores: el conector de desacuerdo *pero* junto al valor léxico más intenso de la palabra *imposible*, la oración independiente con *si* (condicional), la repetición de la estructura *yo + verbo de acción*.

Cabe señalar que las hablantes no nativas exhiben una leve preferencia por las intensificaciones del tipo a) estudié **mucho**-preparé **mucho** para la prueba yy//[...], ¡ya estudié **bastante!** construido incluso en forma exclamativa. Mientras que las hablantes chilenas refuerzan su argumento no solo con elementos cuantificadores sino que entregando información complementaria que constata lo hecho (firmar la lista de curso o asistencia):

Valentina Correa HN: peroaa ¿y cómo no va a estar mi examen **si yo lo di?**↓
esta(ba) de hecho firmé la fista- la lista de asistencia y to(do).

2.- Respecto también de la intensificación de las estrategias aludidas en el punto anterior, tanto hablantes nativas como no nativas repiten o reformulan estas dos estrategias en un mismo intercambio, reforzando de este modo la queja. No obstante, las hablantes no nativas las reiteran con mayor frecuencia y como respuesta argumentativa una vez que el profesor le informa que ha perdido la prueba o bien cuando le propone dar nuevamente la prueba, como se ilustra en Lauren:

P: he revisado TODA la oficina hasta el ayudante revisÓ también y no tenemoh tu prueba

L: **peroo estoy cierta quee entregué la prueba conn el resto de los alumnos/después dee la clase.**

[...]

P: tenemoh un problema ahí porque yo he rev(isado)-hemoh revisa(d)o todo todo todo y no sé qué puede haber pasa(d)o con tu prueba

L: pues eso no es mi culpa porque **estoy segura que ya la entregué con todo el resto de las pruebas** [...]

P: eehm por lo tanto// vamoh a tener que repetirla

L: **noo/ pero es que ya lo hice y ya la entregué también/ con todo el resto de los alumnos//** estudié mucho-preparé mucho para la prueba yy// **ya la hice** no es mi culpa quee//-necesito es que ahora tengo muchas cosas de hacer↑ yy regresar a los Estados Unidos después del semestre y no puedo sentarme otra vez para preparar otra vez para hacer la prueba

Lauren apela en 4 ocasiones a la constatación de los hechos para justificar su queja (me quejo porque di la prueba, la entregué, estudié y mucho), intensificada por expresiones performativas que manifiestan certeza respecto de lo afirmado: “**estoy cierta**”, “**estoy segura**” o bien entregando al profesor información adicional: “es que ya lo hice y **ya la entregué también**”, “entregué la prueba **conn el resto de los alumnos/después dee la clase**”

Incluso en una misma intervención, otra hablante no nativa recurre a la repetición de las mismas estrategias, ahora la emisión de juicios de valor:

Stephanie HNN: pero **no creo que es justo** porque yo *la tomé la primera vez/ entonces/ aja/ no sée//* podemos negociar algo como/ podemos tener las mismas preguntaas↑ o si no puedo tener las preguntas aantes a ver que van

hacer por el exaamen/ o si noo por lo menos ¿¡traer mis notas para el examen↑!¿ porquee ¡ya estudié bastante! y **no creo que es justo** (aja)

Stephanie recurre a esta táctica para poder desplegar su propuesta resolutiva: “podemos hacer podemos tener las mismas preguntaas↑ o si no puedo tener las preguntas aantes a ver que van hacer por el exaamen/ o si noo por lo menos ¿¡traer mis notas para el examen↑!¿ [...]”

3.- En nuestro corpus no aparecen estrategias fuertemente amenazantes a la imagen del interlocutor, como son las amenazas o advertencias al interlocutor o bien las solicitudes de no repetir el evento, etc. No obstante, en el corpus de las hablantes nativas hay dos estrategias que no tienen ocurrencia en las interacciones de las hablantes no nativas. Estas son la instrucción moralizante (o sermón) y la solicitud de reparación de la ofensa. Dado que ambas estrategias pueden atentar contra la imagen del interlocutor, estas se presentan generalmente atenuadas:

- Estrategia **instrucción moralizante:**

Paulina HN: [...] y ahora tener que dar de nueevoo como que uno de repente deja que se le vaya↑ el contenido al terminar una prueba aunque no correspondería pero no-no estás cosas no debería pasar **como que deberían tener más cuidado en eso..**

- Estrategia **solicitud de reparación atenuada:**

Villa HN: ¿de verda(d) que **preferiría que buscaran el examen.**

En ambos ejemplos, la fuerza de la queja se atenúa a través del uso del tiempo condicional y de un verbo modal (*deberían* y *preferiría*, *comp: deben* y *prefiero* o bien una forma en imperativo). Paulina atenúa su queja ocultando el responsable de la pérdida con el uso del plural lo que rebaja la amenaza directa al profesor y con la partícula “como” que no introduce el sermón directamente sino que con valor aproximativo. Por su parte, Villa recurre además a otros enunciados atenuados para poder negociar con el profesor y expresar su deseo:

Profesor: yo lo - la entiendo pero por más injusto que parezca si el examen no aparece independiente si la responsabilidad es del ayudante oah que seguramente es□ porque se le tiene que haber perdido a ella cuando se lo llevo y lo traje para que yo lo re-revisara eamnn si la nota no está no se puede inventar entonceh vamoh a tener que ver una manera deaa

Villa: **no yo sé que no pero me gustaría que primero se hiciera ese esfuerzo y después viéramos la otra posibilidad**

La estrategia evaluación de negativa de la propuesta que le hace el profesor al hablante también emerge en varios casos atenuada:

Profesor: sí pero bueno yo le ofrezco las disculpas del caso primera vez que nos sucede pero el hecho es que la prueba NO ESTÁ y yo tampoco puedo inventar una nota y si que si quiere tener su promedio va a tener que rendir de nuevo su examen

Pilar: peroaa **igual viene siendo poco ética la solución** porque yo como le estoy diciendo RENDÍ// en la fecha que tenía que hacerlo con los conocimientos que tenía que saber [...]

La estructura perifrástica “viene siendo” atenúa el enunciado (comp. es poco ética la solución) para luego justificar su opinión con una reafirmación intensificada de lo hecho “estoy diciendo RENDÍ // en la fecha que tenía que hacerlo con los conocimientos que tenía que saber”.

4.- Las hablantes tienen claro que deben tratar al interlocutor tácticamente con cuidado ya que en sus manos está resolver el problema, no obstante, apareció en nuestro corpus una estrategia que podría verse como poco esperable, si pensamos en la verticalidad de la relación. Esta es reprochar o recriminar al profesor. Se trata de una expectativa no cumplida en el marco de una ética establecida, en nuestro caso, es el comportamiento del profesor como entidad universitaria *“me parece que estamos en una Universida(d) que que no puede perderse un examen me parece que/ que es totalmente ilógico”*(Catalina HN)

La diferencia entre los dos grupos radica en que las hablantes no nativas fueron las que reprocharon más directamente al profesor a través de solicitudes de explicación y aclaración intensificadas.

Hablantes no nativas	Hablantes nativas
1) Emily HNN: ¿cómo que está perdido!?	3) Villa HN: [...] no es posible que se pierda un examen la verdad.

<p>2) Kelly HNN: aah pues/okey es que entregué mi examen con to-con todo el resto por eso no entiendo aamm es que aah ¿perdieron ustedes el examen?</p>	<p>4) Paulina HN: [...] estás cosas no deberían pasar como que deberían tener más cuidado en eso.</p>
--	--

En el primer ejemplo, la intensificación del reproche de la hablante no nativa Emily (1) se realiza a través de la estructura interrogativa-exclamativa: ¿¡cómo que está perdido! que increpa al profesor y a su actuar.

P: aah sí/ aquí te tengo marca(d)ito anota(d)ito con color / perdimoh tu examen no sabemoh que pasó/ pero no hay-no está□ / **tuve a los ayudanteh revisando toda la oficina** / y no está tu examen vah a tener que hacerlo de nueevo Kelly

K: aah pues/okey es que entregué mi examen con to-con todo el resto por eso no entiendo aamm es que aah **¿perdieron ustedes el examen?**

La intención de Kelly (2) es también cuestionar el actuar del profesor. El uso explícito del pronombre *ustedes* alude al profesor y al ayudante del curso que es involucrado por el mismo profesor en la acción. La solicitud de aclaración es intensificada por la reconfirmación de lo hecho: “entregué mi examen con to-con todo el resto” y la expresión de incomprensión e incredulidad frente a lo que el profesor le informa: “por eso no entiendo”.

Ahora bien, las hablantes nativas, Villa y Paulina, presentan sus reproches más atenuados por la ocultación del *tú*, es decir, a quien va dirigida la recriminación: “**no es posible que se pierda un examen la verdad**”; “**estás cosas no deberían pasar**”. En el primer caso, se refuerza la certeza de lo expresado como lo demuestra el uso del marcador discursivo *verdad*, pero se contrarresta con la atenuación de la pasiva refleja “se pierda” que esconde al verdadero agente y responsable de la pérdida del examen. Tampoco es muy directo, el caso de Paulina, pues se oculta al responsable bajo un plural, despersonalizador y abstracto: “estás cosas” uso que rebaja la amenaza al profesor, como asimismo, lo hace el “como que” –ya reseñado punto 4.- que introduce el sermón: “estás cosas no deberían pasar como que deberían tener más cuidado en eso.”

5.- Las hablantes no nativas también privilegian acusar directamente al profesor por lo ocurrido, en contraste, las hablantes nativas decidieron en general eximirse de la culpa o responsabilidad y a veces culpar muy indirectamente al interlocutor:

Hablantes no nativas	Hablantes nativas
Diana HNN: [...] y no lo encuentro justo quee// que insistas quee tengo que hacerlo de nuevo/// lo hice/ el problema es tuyo/// tú lo perdiste no	Villa HN: pero imposible si yo lo di yo firmé y no es mi culpa ↑ Moraga HN: no para mí no hay-o sea

<p>yo↑</p> <p>May: [...] yo le dio la prueba y usted lo perdió</p>	<p>igual siento que en parte no es falta de mi responsabilidad [...]</p>
--	---

Las hablantes chilenas saben que culpar directamente a alguien superior como un profesor puede traer consecuencias negativas, esto es recibir una solución poca satisfactoria o bien que se rompa la negociación, por lo que prefieren excusarse y no responsabilizarlo explícitamente:

Vale HN: [...]es que igual lo encuentro injusto porque yo – **a mí no se me perdió el examen** yo también perdí tiempo estudiando otras cosas y / y na(da) que ver que se les pierda el examen o sea entiendo que sea como / **no es mi culpa tampoco**□

Las hablantes chilenas siguen la tendencia a atenuar más sus quejas, optan por el verbo *sentir* con el significado de 'opinar', que minimiza el impacto de una acusación velada al interlocutor, reduciendo el riesgo de pérdida de la imagen del profesor y la propia:

Moraga HN: [...] **siento** que en parte no es falta de mi responsabilidad [...]

En contraste, las hablantes no nativas culpan al profesor:

Diana HNN: [...] y no lo encuentro justo quee// que insistas quee tengo que hacerlo de nuevo/// lo hice/ **el problema es tuyo/// tú lo perdiste no yo↑**

Diana le asigna directamente el problema al profesor para luego acusarlo de la pérdida, situación confrontacional que se agudiza con el uso del pronombre de tratamiento *tú* en vez de *usted*.

Hablante no nativa	Hablante nativa
emisión de juicios de valor + culpar directamente al interlocutor	emisión de juicios de valor+ eximirse de culpa
Ejemplo: pero eso no es justo// porque no es mi culpa// eso es culpa de usted	Ejemplo: creo que es injusto aparte que no fue eh mi culpa no es como que yo haya tenido algo que ver.

En el cuadro anterior se aprecia que la informante no nativa acusa directamente al interlocutor por el daño que le ha provocado **eso es culpa de usted**. La queja se percibe muy directa puesto que se hace explícito el sujeto responsable de la acción. Por el contrario, la estrategia en la hablante nativa se realiza como una queja menos directa, la hablante expresa la ausencia de responsabilidad frente al hecho. El marcador aditivo **aparte** es el que introduce el enunciado **no es como que yo haya tenido algo que ver** y funciona como un elemento reforzativo del enunciado anterior **no fue mi culpa**.

6.- Un aspecto interesante que pudimos observar con mayor frecuencia

en nuestras hablantes chilenas es la presencia de un juego estratégico de atenuación-intensificación en una misma queja. -Para evitar que la imagen salga más dañada de lo que el acto queja ya supone, los interactuantes construyen sus realizaciones mediante una serie de elementos atenuadores cuyo objetivo es mitigar el impacto de la queja y mantener las relaciones interpersonales. Pero también en la queja emergen recursos intensificadores puesto que el hablante quiere que el problema se solucione y esta solución sea satisfactoria. Este fenómeno lo encontramos en:

a) Algunos reproches al profesor que emergen reforzados pero también presentan elementos atenuadores. La relación asimétrica profesor/alumno influye en esta actividad intensificadora-atenuadora aparentemente contradictoria pero altamente estratégica:

Catalina HN: No séaa no no sé profesor de verdad que en este momento estoy súper molesta noaa porque porque me parece que estamos en una Universida(d) que que no puede perderse un examen me parece que/ que es totalmente ilógico.

En este ejemplo, reconocemos como elementos atenuadores: la impersonalización “no puede perderse un examen” y el uso del verbo performativo “me parece” y la intensificación mediante la expresión “totalmente ilógico”.

b) La misma hablante recurre a este vaivén atenuación-intensificación al emitir un juicio valorativo sobre la situación que la afecta: “*profe o seaaa encuentro súper injusto queaa/ tener que hacerlo de nuevoaa*” (Catalina HN). La forma explicativa *o sea* y el verbo performativo *encuentro* atenúan la fuerza de la queja mientras que el adjetivo *injusto* y el intensificador *súper*, refuerzan lo enunciado. Situación similar exhibe Constanza: “sí pero es que no son-no fue mi culpa po'↑ entonces yo lo encuentro como injusto↑/”. El adjetivo valorativo *injusto* imprime mayor fuerza ilocutiva a la queja de Constanza, aunque se evidencia que esta intensificación está relativizada por la partícula atenuante *como* y el verbo performativo *encuentro*. Pareciera ser que la hablante se arrepiente de ser tan directa y decide añadir este minimizador.

c) En algunas realizaciones de la estrategia que hemos etiquetado como solicitud de reparación de la ofensa, utilizada solo por hablantes nativos, también se observa este juego estratégico:

Paulina: sí pero **por favor busquen de verdah porque °(es)° una lata pa' mi tener que porque yo ya me había liberado de este streh** y-y ahora tener que dar de nueevoo como que uno de repente deja que se le vaya□ el contenido al terminar una prueba [...]

El verbo en imperativo, petición directa y la expresión intensificadora *de verdah* se atenúa con los modalizadores *por favor* y la justificación a esta petición “*porque es una lata [...]*”. Era de esperar que este tipo de

realizaciones también sugiera en la secuencia de negociación debido a que esta actividad supone en sí “un tira y afloja” muy estratégico.

7.- otro fenómeno interesante de revisar en esta comparación es lo que hemos llamado “la reiteración de la queja”, movimiento argumentativo que se encuentra presente en varias fases del diálogo de queja y que, por ende, confirma nuestra concepción de la acción de quejarse como un continuo interactivo. Si bien, ambos grupos de informantes recurren a este mecanismo para reforzar su argumento, son las hablantes no nativas quienes tienden a usarlo con mayor frecuencia, siguiendo la actividad intensificadora que ha caracterizado su comportamiento pragmalingüístico:

Secuencia de quejas	<p>P: [...] y no está tu examen vah a tener que hacerlo de nueevo Kelly</p> <p>Kelly: aah pues/okey es que entregué mi examen con to-con todo el resto [...]</p>
Secuencia de negociación	<p>P: [...] una opción es que la hagamoh con- como prueba oral</p> <p>Kelly: okey pues va hacer algún tipo de recompensación† porque aamm ya he hecho una vez§</p> <p>P: eeh tendriamoh que tomarlo de otra</p>

	forma el examen //eeh te parece que lo hagamooh prueba oral□ Kelly: em pues aamm el problema oral sobre todo afectaría que ya he escrito
--	--

Es interesante notar que en algunos casos se reitera la queja incluso una vez que ya se ha llegado al acuerdo final, se trata de una especie de “queja de desahogo”:

P: mmm te parece entonces que hagamooh lo tomemooh oral en doh días más una cosa así uno o doh días más

Kelly HNN: /// es que

P: ¿te parece bien o no?

K: amm sí pues si no hay otra opción tendré que hacerlo de nuevo/ **sí pero no me-me parece completamente justo que tener que devolver para estudiar y hacerlo de nuevo** pero si no hay otra opción tendré que hacerlo

En síntesis, la presencia de estrategias entre hablantes nativas y no nativas es, en general, bastante similar pero la diferencia principal radica en cómo estas se formulan, principalmente respecto del grado de dirección. Las hablantes al realizar algunas estrategias, como son reprochar y culpar al profesor, son más directas que las hablantes chilenas, tan directas a veces que realizan desajustes o fallos pragmáticos respecto de la formulación de las quejas según la norma nativa chilena. Para completar esta comparación entre hablantes nativas y no nativas, detallamos algunos casos:

i) recriminan muy directamente al profesor incluso con un matiz de sarcasmo:

P: §tu examen ehtaa// no aparece o sea yo no sé qué realmente es lo que pasó

Emily HNN: (amm) **¡pero cómo no sabe! (RISA) §**

Stephanie HNN: **¿iy cómoo pasó eso!?(RISA)§**

Kelly HNN: [...] **¿perdieron ustedes el examen?**

ii) además increpan fuertemente al interlocutor incluso usando la forma de tratamiento tú:

Diana HNN: yo yo voy saliendo de Chile y no lo encuentro jussto quee// **que insistas quee tengo que hacerlo de nuevo.**

iii) culpan muy directamente al profesor sin recurrir a elementos atenuadores que minimicen la fuerza de la queja y con riesgo que la negociación o la relación se rompa:

P: y tú no tienes posibilidad de que hagamoh una prueba escrita de nuevo/ tal cual como se realizó con las mismah condiciones del examen

May HNN: [...] bueno igual no lo creo muy justo tampoco yo le dio la prueba y **usted lo perdió** [...]

Incluso justifican la presencia de esta queja directa y el rechazo a la propuesta del profesor con información que se percibe como una crítica intensificada:

Profesor: y tú no tienes posibilidad de que hagamoh una prueba escrita de nuevo/ tal cual como se realizó con las mismah condiciones del examen.

May: **nno** es que yo tengo-tengo mucha cosa que hacer yo hago mucho voluntario yo tengo mi vida fuera de la escuela también y bueno igual no lo creo muy justo tampoco yo le dio la prueba y usted lo perdió así que /// por eso yo pienso que sería mejor que si quizás hacemos algo algo que cuenta lo mismo pero que sea un poco menos estresante porque ya he pasado por eso

La intensificación se ve tanto en el argumento mismo (yo tengo mi vida fuera de la escuela) como en los elementos maximizadores con los que se construye su argumentación: pronombre personal yo y elementos cuantificadores o reforzadores *mucho; también*.

iv) evalúan negativamente la situación que lo afecta con un adjetivo descalificador para el evento que podría extenderse también al profesor:

P: §y tú sabes que es indispensable esee examen// tú viste en clase(s) que ese examen es indispensable para aprobar el ramo/ necesito que DÉ de nuevo el examen

Elizabeth HNN: claro↓ y **este eeh ton-to-tonto tonto**

v) solicitan información aclaratoria al profesor muy directamente e incluso con la fórmula de tratamiento tú:

P: se me/ se me eeh se perdió la prueba m se me extravió/ no sé qué pasó con tu prueba

Alyson HNN: **¿peroo recuerdas quee te entregué↓ que te lo entregué?**

Hemos podido observar que aun cuando nuestras informantes no nativas cuentan con buen manejo lingüístico, de hecho, son hablantes

avanzadas de español, presentan dificultades e incluso fallos pragmáticos al momento de producir adecuadamente una queja en un contexto institucionalizado, como el académico chileno. Esto coincide con algunos estudios que se han realizado en pragmática interlingüística respecto de la realización de ciertos actos de comunicación (véanse Kasper y Blum Kulka, 1993). Estos indican que los estudiantes de una lengua extranjera prefieren estrategias más directas para transmitir la intención pragmática de un acto que los hablantes nativos. Las explicaciones de estos resultados se han buscado en la falta de “sofisticación pragmalingüística” (léxica en particular) de los aprendientes, la transferencia pragmática de su L1 pero principalmente en la percepción de lo que es sociopragmáticamente apropiado en la comunidad meta. Existen estudios que han arrojado el resultado opuesto, como el de Olshtain y Weinbach (1987), quienes reconocieron que los hablantes no nativos de hebreo prefieren quejarse menos directamente que los hablantes nativos.

5.3 Mapa interaccional de la queja

En este trabajo hemos entendido el acto queja como un diálogo, un conjunto interactivo construido en base a secuencias y estrategias fuertemente concatenadas e interdependientes. Este mapa interaccional resume los componentes que hemos reconocido en nuestro análisis:

APERTURA DEL ACTO	SECUENCIAS DE SALUDOS
SECUENCIA DE QUEJAS	
E1: llamado de atención	profe quería hablar con uste(d) sobre el examen que entregó hoy día
E2: enunciación del acto atenuado	§es que en mi clase de teología↑ aamm hoy recibieron todos los otros alumnos los exámenes que tomamos aah hace unos días aah/ <u>excepto yo</u> / no recibí mi examen
Situación I el profesor le informa y confirma a la estudiante que su prueba está perdida	P: mnn la verd(d) es que la primera impresión es que se perdió su examen↑
E3: Solicitud de involucramiento del interlocutor o petición resolutive intensificada	y qué puedo hacer en ese caso porque di la prueba y firmé de hecho / saliendo de la prueba
E4: Solicitud de explicación o aclaración con frecuencia intensificada.	¿iy cómoo pasó eso!?(RISA)§
E5: Valoraciones de la estudiante: expresión de extrañeza	peroo→ qué raro porque↑ yo lo di y todo se lo entregué al ayudante yy//
E6: Valoraciones de la estudiante: expresión explícita de molestia	P: busq(ué)- mandé al ayudante también que me ayudara/ el ayudante me ayudó yy// dejó todo ordenado po'- mira cómo está ahora/ ahora está pero impeccable la oficina s(i) era un desorden↓ ordenó to(d)o to(d)o to(d)o y no encontró el examen HNN: sí pucha/ pero entonces§
E7: Constatación reforzada de los hechos o reafirmación intensificada	es que entregué mi examen con to-con todo el resto por eso no entiendo aamm es que aah
Situación II el profesor le solicita a la estudiante que debe dar nuevamente para aprobar el curso	P: necesito que deh el examen de nuevo porque eh indihpensable para el curso
E8: Opinión con juicios de valor	pero no creo que es justo porque yo la tomé la primera vez/
E9: Guardar silencio	P: // vamoh a tener que hacerla de

	nuevo§ HNN: § (()) §
E10: Evaluación negativa:	Peroaa igual viene siendo poco ética la solución
E11: Eximición de la responsabilidad	pues eso no es mi culpa porque estoy segura que ya la entregué con todo el resto de las pruebas
E12: Acusación directa al interlocutor	tú lo perdiste no yo↑
E 13: Recriminación	y na(da) que ver que se les pierda el examen [...]
E14: Instrucción moralizante	deberían tener más cuidado en eso
E15: Solicitud de reparación atenuada	por favor busquen de verdah porque °(es)° una lata
SECUENCIA DE NEGOCIACION	
Propuesta resolutive de parte del interlocutor	P: y tú no tienes posibilidad de que hagamos una prueba escrita de nuevo
Rechazo del hablante	no es que tengo-tengo mucha cosa que hacer yo hago mucho voluntariado yo tengo una vida fuera de la escuela.
Propuesta resolutive de parte del hablante	[...] yo creo que no sé podría ser un trabajo algo así pero obviamente tendría que favorecerme como partir de alguna base de nota que me vaya pa' arriba mejor porque yo encuentro que igual me fue bien en el examen/ y es como§
Reiteración de la queja	§y si no en ese caso no sé es que me parece injusto la verda(d) que se tenga que hacer otra prueba que tal vez tenga otras dificultad(d) y me - me perjudique a mí y no a mih compañeros o seaaa
Contrapropuesta del interlocutor	P: § podríamos hacer una prueba oral que tengamos una conversación§
Aceptación de parte del hablante	HNN: sí P: hoy día en la tarde ¿te parece? HNN: sí me parece§

Ratificación del acuerdo	P: §yy acordamoh una fecha y un día§ HN: §ya P: ¿ya? HN: ya, okey
Expresión de empatía o comprensión con el interlocutor	P: son cosah que pasan HNN: sí cosas que pasan/ okey
SECUENCIA DE DESPEDIDA	CIERRE DEL ACTO QUEJA

La secuencia de saludos, corresponde a la apertura del diálogo de queja, preanuncia y prepara el terreno para la secuencia que le sigue y colabora en general con todo el conjunto. Cierran este diálogo las despedidas que reflejan el resultado de la negociación. Ambas secuencias son el enmarque del acto queja y cumplen una función estratégica en el conjunto interactivo. La secuencia de quejas aparece imbricada con la secuencia de negociación que se articula a través de movimientos de desacuerdos y acuerdos. En este proceso interactivo emergen generalmente nuevas quejas a objeto de incentivar los movimientos negociadores para llegar a un acuerdo final, el que va a influir en cómo se cierra el diálogo de queja y se presentan las despedidas.

Para cerrar nuestro análisis, ilustramos lo que hemos llamado diálogo de queja con la muestra de una hablante no nativa puesto que uno de los objetivos de esta investigación es evaluar el comportamiento interlingüístico de este grupo de informantes. Hemos demarcado, además de las secuencias, las estrategias (E) y los movimientos (M) que

despliega la hablante para llegar finalmente a un acuerdo con el profesor:

Interacción May (HNN) y profesor

SECUENCIA DE SALUDOS

P: hola↑ adelante
 May: hola profesor
 P: ¿cómo has estado?
 May: muy bien y ¿usted?
 P: bien
 May: bien ah§
 P: §cuéntame↑ qué te trae por acá/ en qué te puedo ayudar

INICIO SECUENCIA DE QUEJAS

May: bueno aah se suponee quee aah **dimos una prueba y todos los estudiantes demás recibieron su nota aah menos yo así que me gustaría saber amm mi nota↓(E)**
 P: ¿no has recibido tu nota? qué extraño
 May: nno- sí

E: enunciación del acto: explicitación del motivo de la queja y petición indirecta

Situación 1

P: [...]sí aquí tengo una anotación de la ayudante no (e)stá tu prueba
 May: **¿no está? (E)**

E: solicitud de explicación

Situación 2

P: vamoh a tener que tomarla de nuevo
 May: **de nuevo↑// aah (E)**

E: demanda de aclaración con valor de reproche

P: // vamoh a tener que hacerla de nuevo§
 May: **(()) § (E)**

E: guardar silencio

P:

INICIO DE SECUENCIA DE NEGOCIACION

§tú sabes que eh aprobatorio del curso ese esee examen

M: sí yo sé por eso **yo estudié muchísimo y me dediqué mucho aa conocer la-las temas dentro del-dee la prueba (E)**

¿no hay otra manera de hacerlo quizás? (E) *como quizás podemos tener una charla o algo este porque yo escribí hartoo en-en mi prueba*

P: y tú no tienes posibilidad de que hagamos una prueba escrita↑ de nuevo/ tal cual como se realizó con las mismas condiciones del examen

M: nno↑ es que yo tengo-tengo mucha cosa que hacer yo hago mucho voluntario yo tengo mi vida fuera de la escuela también y bueno igual **no lo creo muy justo tampoco yo le dio la prueba y usted lo perdió** así que /// *por eso yo pienso que sería mejor que si quizás hacemos algo algo que cuenta lo mismo pero que sea un poco menos estresante porque ya he pasado por eso (M)*

E: constatación reforzada de los hechos

E: solicitud de negociación

M: propuesta de la estudiante

M: Propuesta del profesor

M: rechazo de la propuesta resolutive del interlocutor

Reiteración de la queja: opinión con juicio de valor; constatación de los hechos y culpar al interlocutor

M: contrapropuesta del hablante

P: una prueba oral§

M: **§sí§**

P: § podríamos hacer una prueba oral que tengamos una conversación§ §sí

P: hoy día en la tarde ¿te parece?

M: **§ sí me parece§**

P: §ya pue(s) §

M: **§sí puedo hacerla**

M.: propuesta del interlocutor

M: aceptación del hablante

M: confirmación del acuerdo

P: perfecto entonces tomamos prueba oral

M: **okey§**

Precierre

M: reconfirmación del acuerdo

	P: cómo a las cuatro y media ¿te parece bien? M: ya perf(ecto) P: te espero aquí mismo en mi oficina M: okey
Secuencia de despedida	P: yaa que estéh bien M: muchísimas gracias P: de naada

Este diálogo se inicia con una rutina que da cuenta del esquema prototípico del saludo. La hablante responde al saludo introductorio del profesor con la partícula clásica *hola* que revela una situación de no formalidad:

P: hola↑ adelante
 M: hola profesor
 P: bien
 M: bien ah§

Es interesante notar que la hablante no nativa cuenta con la destreza pragmática suficiente para saber que los saludos y las preguntas sobre el estado del otro son un ejercicio recíproco. Demuestra que maneja las reglas pragmáticas que regulan las formas de tratamiento pronominal en la cultura académica meta (chilena) y probablemente también tiene presente las repercusiones en el devenir de la conversación que pudiese tener una inadecuada elección pronominal. Trata al profesor de *usted* aunque él se dirija a ella con la forma pronominal *tú*:

Profesor: ¿cómo has estado?

May: muy bien y **¿usted?**

Los saludos dan paso al planteamiento del problema que aqueja a la estudiante y que es motivo de la visita al profesor: "*bueno aah se suponee quee aah **dimos una prueba y todos los estudiantes demás recibieron su nota aah menos yo así que me gustaría saber amm mi nota***". Dada la relación no recíproca e institucionalizada que circunscribe esta situación comunicativa (profesor ostenta +P), la hablante atenúa la enunciación de la queja mediante un verbo performativo en condicional que declara el deseo o la necesidad de la estudiante de información e indirectamente solución.

La comunicación del profesor sobre la pérdida del examen (**situación 1**): "[...]sí aquí tengo una anotación de la ayudante no (e)stá tu prueba", desencadena en la hablante la emisión de una seguidilla de estrategias pragmáticas construidas con diferentes grados de dirección, cuya finalidad es resolver el problema que ha generado su queja.

Al igual que muchas de las muestras revisadas en esta tesis, las solicitudes que la hablante dirige al profesor, son impulsadas por el anuncio de la pérdida de la prueba y se organizan de más a menos indirectas. A la petición indirecta: "*me gustaría saber amm mi nota*",

viene una solicitud de explicación frente a la situación, que expresa la sorpresa e incredulidad de la estudiante frente a lo notificado:

P: eme a i griega perdón/ aah claro/ sí aquí tengo una anotación de la ayudante no (e)stá tu prueba

M: **¿no está?**

Posteriormente, el profesor le notifica a May que debe dar la prueba nuevamente (**situación 2**) lo que provoca que la estudiante opte por una estrategia más directa, la solicitud de aclaración, que sobrepasa una solicitud de información y contiene un valor de reproche:

Profesor: vamoh a tener que tomarla de nuevo

May: **de nuevo** □// aah

Guardar silencio es otra estrategia que reconocemos en May. Una vez que el profesor le pide dar la prueba nuevamente, la estudiante permanece en silencio, una táctica de respuesta frente a una situación compleja. Se podría interpretar un lapso normal en una hablante no nativa que debe tomar tiempo para articular un nuevo argumento o bien como un no acuerdo a la propuesta del profesor que no puede explicitar en este momento de la interacción como un rechazo absoluto:

Profesor: // vamoh a tener que hacerla de nuevo§

May: **§ (()) §**

Posteriormente, May sigue la preferencia de muchas de nuestras informantes y opta por la estrategia constatación reforzada de los

hechos. Esta realización se actualiza como una reafirmación intensificada, mediante elementos como la explicitación de las acciones, *yo estudié, me dediqué* y los cuantificadores *muchísimo* y *mucho*:

May: sí yo sé por eso **yo estudié muchísimo y me dediqué mucho a conocer la-las temas dentro del-dee la prueba .**

Resultado de esta queja, intensificada, el profesor le propone dar un examen escrito, flexibilizando en las exigencias de esta, a lo que la estudiante reacciona con un rechazo (*no*), que justifica con explicaciones y una serie combinatoria de quejas:

P: y tú no tienes posibilidad de que hagamos una prueba escrita de nuevo/ tal cual como se realizó con las mismas condiciones del examen

May: no es que yo tengo-tengo mucha cosa que hacer yo hago mucho voluntario yo tengo mi vida fuera de la escuela también y bueno igual **no lo creo muy justo tampoco yo le dio la prueba y usted lo perdió** así que ///

Esta combinación se construye gracias a 3 estrategias concatenadas: una opinión con juicio de valor (“no lo creo muy justo”), luego emite una reafirmación intensificada de los hechos (“yo le dio la prueba”), para terminar con una acusación directa al profesor (“usted lo perdió”). El objetivo de este ejercicio combinatorio de estrategias es reforzar la argumentación de su rechazo, neutralizar el argumento reactivo del interlocutor y preparar el camino para lanzar su propuesta resolutiva: *“sería mejor que si quizás hacemos algo algo que cuenta lo mismo pero que sea un poco menos estresante porque ya he pasado*

por eso". A objeto de lograr su meta comunicativa, May atenúa su propuesta mediante la forma impersonal en condicional *sería mejor*; el dubitativo *quizás*; el indefinido *algo* y el atenuante *un poco*.

Las estrategias para quejarse a las que ha recurrido pues la hablante y los movimientos que ha actualizado para negociar (rechazar, justificar su desacuerdo, proponer una solución, argumentar, etc.) logran su propósito y el profesor reformula su propuesta (una prueba oral) que finalmente la hablante acepta:

May: [...] por eso yo pienso que P: **una prueba oral**

May: §sí§

El diálogo se cierra con la negociación de los detalles del acuerdo y las fórmulas propias de despedida:

P: cómo a las cuatro y media ¿te parece bien?

M ya perf(ecto)

P: te espero aquí mismo en mi oficina

M: okey

P: yaa que estéh bien

M: muchísimas gracias

P: de naada

Ahora bien, dos aspectos hay que destacar en el diálogo de May y que caracterizan, en general, el comportamiento pragmático de las hablantes no nativas al quejarse: la actividad intensificadora al realizar algunas de sus estrategias:

1.- La reiteración de la queja en diferentes momentos del diálogo de queja, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

<p>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. ENUNCIACIÓN DEL ACTO QUEJA</p> <p>Profesor: ¿cuéntame□ qué te trae por acá/ en qué te puedo ayudar</p> <p>May: bueno aah se suponee quee aah dimos una prueba y todos los estudiantes demás recibieron su nota aah menos yo</p>
<p>RESPUESTA A LA SOLICITUD Y PROPUESTA DEL PROFESOR</p> <p>Profesor: ¿tú sabes que eh aprobatorio del curso ese esee examen</p> <p>May: sí yo sé por eso yo estudié muchísimo y me dediqué mucho aa conocer la-las temas dentro del-dee la prueba (E)</p> <p>¿no hay otra manera de</p>
<p>NEGOCIACIÓN</p> <p>Profesor: y tú no tienes posibilidad de que hagamoh una prueba escrita□ de nuevo/ tal cual como se realizó con las mismah condiciones del examen</p> <p>May: no lo creo muy justo tampoco yo le dio la prueba y usted lo perdió</p>

La hablante decide recuperar la queja que ya ha desplegado anteriormente, la reformula y la utiliza en varias etapas del diálogo de queja: cuando plantea el problema: “**dimos una prueba** y todos los estudiantes demás recibieron su nota aah menos yo”; la intensifica una vez que el profesor le explicita que el examen es aprobatorio para

aprobar el curso: “**yo estudié muchísimo y me dediqué mucho** a conocer la-las temas dentro del-dee la prueba” ; y vuelve a aparecer cuando justifica su rechazo a la propuesta del profesor: “no lo creo muy justo tampoco **yo le dio la prueba** y usted lo perdió” y , por último, para poder levantar su propia propuesta resolutive: “¿no hay otra manera de hacerlo quizás? como quizás podemos tener una charla o algo este porque **yo escribí** hartoo en-en mi prueba”.

Habría que preguntarse si este fenómeno se debe a que su nivel de proficiencia pragmática no es tan avanzada y la reiteración de una misma queja es una estrategia de intensificación para formular así sus realizaciones de manera más directa y darle más fuerza al acto de quejarse¹⁹.

2.- Culpar directamente al profesor y justificar esta elección con argumentos que para la norma académica chilena puede percibirse como muy amenazante a la imagen del profesor:

May: nno↑ es que yo tengo-tengo mucha cosa que hacer yo hago mucho voluntario **yo tengo mi vida fuera de la escuela también** y bueno igual no lo creo muy justo **tampoco** yo le dio la prueba y **usted lo perdió** .

Concluimos que aumentar la competencia comunicativa de los aprendientes respecto de la realización de actos comunicativos, es

¹⁹ Véase el estudio de Kumagai (2004) sobre la repetición de algunas estrategias para intensificar la queja.

determinante en la comunicación intercultural y debe ser un objetivo de la instrucción formal de una segunda lengua. La pregunta que surge es cómo generar estrategias y tácticas de aprendizaje en el aula que puedan aminorar la presencia de estos desajustes, especialmente cuando el aprendiente ha cruzado el umbral de los errores gramaticales.

A continuación exponemos algunas reflexiones sobre el acto queja y su enseñanza y presentamos una propuesta didáctica de acuerdo a la información extraída del análisis comparativo de hablantes nativos y no nativos y las observaciones sobre los desajustes pragmáticos que reconocimos en las hablantes no nativas.

CAPÍTULO VI: EL ACTO QUEJA Y SU ENSEÑANZA EN E/LE

La palabra o signo que el hombre usa es el hombre mismo
(Umberto Eco)

Si tu mal tiene remedio ¿por qué te quejas? Si no lo tiene
¿por qué te quejas?

(Proverbio oriental)

6.1 La dimensión pragmática en la enseñanza de español como lengua extranjera.

La visión comunicativa de la lengua contribuyó a que se acogieran las necesidades reales de interacción de los aprendientes de una lengua extranjera. Sin embargo, percibimos una relativa carencia por la inclusión de la dimensión pragmática en los programas de español lengua extranjera, especialmente en lo que respecta a la vertiente pragmalingüística, en tanto esta da cuenta del repertorio lingüístico con el que cuenta un idioma para realizar una función pragmática (Bernal, 2007, p. 11).

La enseñanza del español lengua extranjera, desde una perspectiva integradora, debe incluir los ámbitos gramaticales, semánticos y pragmáticos. Es conocido el fuerte desarrollo de las dos primeras dimensiones de la lengua, no obstante, aún queda mucho por investigar en el terreno de la pragmática relacionada con la interlengua, especialmente si consideramos que el conocimiento pragmático puede tener tanto peso en un intercambio comunicativo como el dominio del sistema formal de la lengua.

Ser proficiente en una nueva lengua, por tanto, no se centra exclusivamente en alcanzar el manejo de un nuevo código lingüístico gramatical, que no negamos es un aspecto prioritario; en efecto, sin el conocimiento o uso correcto, por ejemplo, de los modos verbales, como es la alternancia indicativo-subjuntivo-imperativo (véase Toledo y

Toledo, 2011), no podríamos expresar mayor o menor dirección en la emisión de un acto comunicativo. No obstante, un usuario competente en una lengua extranjera debe ser capaz de relacionarse con una realidad sociocultural diferente a través de realizaciones e interpretaciones acordes a lo consignado social y culturalmente como apropiado. Conceptos como corrección y adecuación aparecen entonces entrelazados en el proceso de generar actos de comunicación.

El hablante no nativo, aprendiente de una lengua extranjera, ha de establecer un diálogo entre su cultura y la “otredad”, o sea, con la cultura meta, la que alude a grandes rasgos al “conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos, costumbres, hábitos, comportamientos, [...] que caracterizan a una sociedad, en la cual se incluye la lengua” (Guillén y Castro, 1998, citado en Vez, 2000, p. 168). En nuestro estudio la alineación con la cultura meta incluye que el hablante no nativo además deba adaptar su comportamiento pragmático al contexto académico chileno.

En este movimiento transcultural y transacadémico, el hablante no nativo debe obtener control de sus usos lingüísticos de acuerdo a los guiones o marcos pragmáticos en los que estos pueden aparecer: “In native –nonnative communication, each party may fail to convey his or her intentions due to a lack of pragmatic equivalence between expressions in two languages” (Blum – Kulka et al., 1989, p. 65).

La cultura en tanto “sistema de competencias compartido en su diseño general y principios más enraizados [...] (que) no es todo lo que el individuo conoce y piensa acerca del mundo, sino también su teoría de lo que sus pares conocen, creen y significan” (Keesing, 1974, p. 89, se concibe como un sustrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, funcionen en el mundo, se vinculen e interactúen comunicativamente, por ejemplo, al emitir actos de comunicación, de un modo similar a la norma y patrones nativos.

Identificarse con la nueva cultura, supone un esfuerzo importante por parte de los hablantes no nativos, puesto que deben interpretar actos comunicativos en la dualidad de lo latente y de lo invisible, en los signos reconocibles y en los sumidos en la opacidad, con escenarios unas veces comunes y otras desconocidos. Esta es precisamente la situación a la que se enfrentan muchos de nuestros informantes no nativos.

Al respecto Oliveras señala que:

La mayoría de los malentendidos se encuentran, de todas formas, en las diferencias en relación a los valores, actitudes y acciones específicas de la cultura [...] Se supone demasiado a menudo que se dispone de una información o que nuestro interlocutor dispone de ella, cuando no es así la habilidad en contextualizar, comunicarse, justificar actos es básico en encuentros interculturales, a fin de facilitar información desconocida al

interlocutor para evitar malentendidos (2000, p. 97).

Malinowski (1970) postula que la cultura incorpora aquellos elementos que son aparentemente intangibles, cuya forma ni cuya función resultan evidentes. Si acogemos esta última idea y la vinculamos con nuestro tema en estudio, es posible señalar que la opacidad de los códigos que regulan las realizaciones pragmáticas es lo que complejiza el dominio de la L2/LE y es, quizás, la dificultad de incorporar componentes pragmáticos en los contextos de instrucción del español como lengua extranjera.

En la actualidad, docentes e investigadores de español como lengua extranjera son conscientes de esta situación y de las necesidades que subyacen a esta, no obstante, faltan estudios de actos comunicativos en español y su proyección en el diseño de material didáctico. Si la pragmática alude a lo apropiado, enseñarla es de hecho más complejo que la enseñanza del sistema formal de la lengua, dado que, como hemos visto, se trata de elementos difícilmente reconocibles o visibles para aprendientes provenientes de otra sociocultura. Al respecto Liddicoat y Crozet (2001, p. 125) confirman que los patrones que rigen la interacción, por ejemplo, la realización de actos comunicativos, son difíciles de enseñar porque su adquisición para los usuarios nativos es inconsciente.

En general, en las clases de lenguas extranjeras no se dan

numerosas oportunidades de practicar la lengua en uso por lo que el docente debe generar instancias de desarrollo de las competencias de comunicación que faciliten a los hablantes no nativos un comportamiento pragmático, respecto de la realización de actos, alineado a las convenciones nativas.

Desde el campo de la lingüística aplicada han emergido voces que proponen algunas ideas para lograr aprendices pragmáticamente efectivos. María Pilar Agustín Llach (2005, p. 96) sugiere, por ejemplo, que los docentes de español proporcionen en sus clases información contrastiva explícita sobre aspectos pragmáticos de su lengua materna y de la lengua meta. La autora señala que, si un hablante no nativo no cuenta con los recursos lingüísticos ni los conocimientos socioculturales relativos al uso de la lengua extranjera, no sabrá en qué contexto y con quién privilegiar una estructura pragmática sobre otra.

Acerca de este punto, el Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lengua (2002) especifica las habilidades pragmáticas que deben manejar los hablantes no nativos de acuerdo a su nivel de dominio de la lengua meta. Alude para ello a los recursos lingüísticos en la producción de las funciones de lengua y de los actos de habla, considerando escenarios de intercambios reales y comunicativos (pp. 24-25).

A continuación describimos sucintamente el nivel C1 (según

MCER) que constituye el universo de nuestras informantes no nativas. Nos focalizaremos en la producción oral y escrita y las competencias de interacción.

C1 Dominio operativo eficaz	<p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p> <p>Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal e informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.</p>
---	--

Tabla 5 nivel C1 en Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, 2002).

Un hablante competente en una lengua extranjera es, por ende, aquel que es capaz de manejar:

[...] los recursos de expresión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas (Lomas, Osoro y Tusón, 1993, pp. 14-15).

Por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006-2007)

concreta esta perspectiva y determina para cada nivel de lengua un repertorio de *Tácticas y Estrategias Pragmáticas* que describe fenómenos pragmáticos relacionados con la lengua en uso. Bajo esta perspectiva, se hace mención a recursos lingüísticos, estrategias y tácticas pragmáticas a las que recurren los hablantes de español para producir e interpretar enunciados en contexto.

El Plan Curricular define las estrategias pragmáticas como “procedimientos de decisión” (2006-2007, p. 263) a través de los cuales el usuario de una lengua pretende lograr su meta comunicativa, a su vez, concibe las “tácticas pragmáticas” como los recursos para lograr este objetivo.

Briz, a quien se debe la corrección del apartado de Estrategias y Tácticas de dicho Plan, señala que las estrategias son las funciones pragmáticas y las tácticas, los procedimientos. Según el autor, el hablante traza un plan a través de estrategias, las cuales se materializan mediante tácticas. Lo ejemplifica con el tema de la atenuación que concibe como una estrategia que se realiza mediante los elementos atenuantes y que implica un intercambio dialogal entre el hablante y el destinatario o interlocutor.

El apartado *Tácticas y Estrategias* para los niveles C1 y C2 (pp. 260- 301) incluye ítems que, desde líneas actuales como el Análisis del Discurso, el Análisis de la Conversación y los Estudios de cortesía y (des)

cortesía, aportan directrices orientadoras al futuro del español lengua extranjera y su enseñanza. El primer ítem, llamado “Construcción e interpretación del discurso” incluye, por un lado, los mecanismos de construcción del discurso, como es el caso de los marcadores discursivos y la deixis, y, por otro, describe los aspectos que tienen relación con el valor ilocutivo de los enunciados (elementos interrogativos, el fenómeno de la negación, además de los indicadores de ironía).

A continuación nos valemos de nuestro corpus de hablantes del Español de Chile para reconocer y ejemplificar alguno de estos mecanismos del ítem “*Construcción e interpretación del discurso*”:

- Marcadores discursivos: conectores argumentativos:

HN: claro ¿y lo podríamos hablar con la ayuda DANTE a ver si se puede llegar a otro acuerdo? **Porquea en realida(d) eh yo estudié mucho para ese examen yaa siento que me fue súper bien.**

- Deixis personal, espacial y temporal:

HN1: eh cuando **usted** dijo las notah/ eh no **me** nombró **a mí**↓

HN2: lo justo es que se hiciera responsable quien lo perdió po'↑ porque **ahí** pasó algo p'↑

HN3: profe quería hablar con uste(d) sobree el examen que entregó **hoy día.**

- Enunciados interrogativos:

HN: [......] es que no – no entiendo exactamente **por qué** - **por qué** / aah hice

mi examen con todo el resto.

- Fenómeno de la negación:

HN: pues de cualquier modo significa que necesito prepararme otra vez para la prueba [...] **no quiero pasarme todo el día estudiando** como – cuando ya la estudié – ya la hice la prueba.

Bajo el nombre de “*Modalización*” se presenta el ítem de tácticas y estrategias que posibilitan al hablante expresar y expresarse, tomando en cuenta al interlocutor y la relación que se establece con él de acuerdo a variables interpersonales. En este inventario, se recogen por ejemplo, los elementos de acuerdo y desacuerdo con el oyente:

- Desacuerdo en la negociación:

Profesor: ah yo lo siento mucho yo creo que la única opción que yo le doy es esa/ así que le pido mil disculpas y todo en nombre de la ayudante porque la verdad es que a ella se le extravió yo no sé cómo el examen pero no no me queda otra que tomarla de nuevo.

HN: no no sé profesor voy a tener que voy a tener que verlo como le digo no no NO SÉ en este momento estoyaa/ bloqueá.

- Acuerdo en la negociación:

Profesor: correcto/ ¡sí! ningún problema acordamoh una fecha yaa lo hacemoh

HN: sí/ me parece

Profesor: ¿ya? Mándeme un correo y yo le mando mi disponibilidad

HN: ya me parece.

Por último, un tercer ítem, denominado “*Conducta interraccional*”, que incluye tácticas y estrategias de cortesía verbal y recursos lingüísticos que dispone el hablante para atenuar o intensificar los efectos de un acto de habla. Ejemplificamos y contextualizamos con el momento en que los informantes expresan la queja frente a la situación de la pérdida del examen final por su profesor:

- Estrategias de atenuación:

HN1: **¿y no existe ninguna posibilidad(d)** de que la ayudante lo vaya a enCONTRAAR o **algo así↑?**

HN2: sí pero si todos los exámenes estaban juntos no entiendo exactamente cómo eh pasó y **como que - como** que no es mi culpa

HN3: pero no cree usted que eso va un poco en desmedroaa en comparación a loh otros compañeroh a mí me parece **que que de repente** es súper injusto.

- Estrategias de intensificación:

HN1: pero qué raro porque yo lo di **y todo** y se lo entregué al ayudante yy//**debería estar po.**

HN2: como quizás podemos tener una charla o algo este porque yo escribí **harto** en – en mi prueba

HN3: el examen final y es **súper importANTE** entonceh§

Si bien la taxonomía de tácticas y estrategias valora la dimensión pragmática en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera y se perfila como una guía para los docentes, debemos tener en cuenta que es el profesor finalmente el responsable de poner en marcha en el aula una serie de actividades didácticas para lograr un aprendizaje efectivo de los actos comunicativos, determinar los de mayor preponderancia en las actividades de comunicación y especificar los elementos pragmalingüísticos adecuados para su realización:

Los modelos de la pragmática aportan numerosos y sugerentes puntos de vista para el planteamiento de la interacción didáctica y para el desarrollo de enfoques metodológicos, así como para la definición de objetivos de aprendizaje en términos funcionales [...] (Mendoza, López, Martos, 1996, p. 109).

Ahora bien, acerca de la capacidad que deben desarrollar los alumnos de una lengua extranjera, Vez (2000, pp. 159-160) se centra en la competencia relacionada con la negociación de significados, la que concordamos con el autor, no se logra a través de una lista de reglas y procedimientos estáticos, sino mediante el desarrollo procesual de una "cierta sensibilidad" para leer el contexto y adaptar las destrezas

personales a los requerimientos de ejecución de un determinado acto de comunicación que demanda una forma particular de negociación. Nos adherimos a las palabras de Moreno Fernández, quien señala que “el hablante, mediante sus usos lingüísticos, invita a sus interlocutores a compartir su proyección de mundo y sus actitudes hacia él, a la vez que se muestra dispuesto a modificarlas por influencia de las personas con las que habla” (2009, p. 178).

Si observamos la presencia de elementos pragmáticos recurrentes en manuales de español lengua extranjera, podemos evidenciar: a) la enseñanza de la deixis social respecto al tratamiento pronominal de la alternancia entre tú y usted y b) los actos clásicos: saludar, despedirse y dar las gracias. Nuestro reparo es que, en muchos casos, la cobertura de estos temas se restringe solo a un solo nivel, el nivel básico (A1), o bien a una alusión muy generalista, sin proponer una explicación mayor o bien ejemplificaciones en interacción.

En resumen, en interacciones donde un hablante no nativo proviene de una cultura académica diferente el esfuerzo debe ser mayor, ya que, por un lado, ha de alinearse pragmáticamente con los patrones y convenciones de la nueva cultura y, por otro, ha de lograr un ajuste con la nueva cultura académica que, sin duda, tendrá reglas de comportamiento y lecturas universales, pero también particularidades.

Con la presente investigación esperamos abrir espacios de

conocimiento y ejercitación para el acto de queja en interacción que encierra como parte de su movimiento dialógico completo, una serie de secuencias interconectadas en busca de una meta comunicativa.

6.2 Los actos de comunicación en el currículo ELE: reflexiones en el aula

Como hemos constatado en capítulos anteriores, el componente pragmático debe ser un área fundamental en una clase de español como lengua extranjera, sin embargo, cómo llevarlo al aula es la pregunta y desafío, especialmente el caso de los actos de comunicación que constituyen una manera directa y rentable pedagógicamente para mejorar las habilidades comunicativas de hablantes no nativos.

Uno de los cuestionamientos sobre los actos de comunicación y su operatividad radica en el valor y elección de una enseñanza ya sea explícita o implícita o de ambas prácticas. Malinowski ya en 1923 apuntó a la conexión entre la experiencia y el aprendizaje académico: “La significación [...] no se deriva [...] de la contemplación de las cosas, o del análisis de acontecimientos, sino de la familiaridad práctica y activa con situaciones relevantes” (1923, p. 325).

En virtud de nuestra experiencia docente, creemos que el contexto áulico efectivamente estimula un ambiente de reflexión importante y de práctica de diversos aspectos pragmáticos, como es el

de la realización e interpretación de actos de comunicación. Sin embargo, no desconocemos el valor de las interacciones fuera del aula. Consideramos que el docente debe tomar en cuenta los posibles contactos que los aprendientes principalmente en contexto de inmersión tendrán con los hablantes nativos, fijándose en las realizaciones que ellos actualizan y observando los patrones socioculturales que median sus producciones pragmáticas.

Ciertamente, estudiosos de segundas lenguas tienen posturas divergentes respecto de si se deben enseñar o no aspectos pragmáticos o bien se trata solo de un proceso de adquisición. House (1996) y Meier (1999), por ejemplo, abogan por la enseñanza explícita de elementos pragmáticos de una L2. Sugieren que se deben ilustrar los medios con los que una lengua realiza ciertas funciones comunicativas o bien algo tan concretas como desarrollar listas de estrategias para la realización de diversos actos de habla.

Contrariamente a estos autores, Bardovi-Harlig (1996) sostiene que la pragmática no debe enseñarse explícitamente en el aula de una segunda lengua, se debe promover a los aprendices de oportunidades reales para que ellos mismos reconstruyan los patrones pragmáticos de la lengua meta.

Para otros autores, la exposición exclusiva a la lengua meta no es suficiente para llegar a ser un hablante competente, dado que

aspectos como la dirección e indirección de los actos e incluso factores contextuales no son claramente visibles y, por lo tanto, son altamente imperceptibles para un hablante no nativo en una comunidad que difiere de sus propias normas. En efecto, los aspectos sutiles de la interacción y los diversos contextos no son posibles de descifrar con facilidad por parte de alumnos que vienen de una lengua cultura extranjera; de ahí que algunos estudios han mostrado que la explicitación y la práctica pueden tener resultados muy positivos.

Respecto específicamente del español, Koike, Pearson y Witten (2005) revisaron el acto sugerir en aprendices de nivel inicial e intermedio básico, que recibieron pre instrucción y luego *feedback*. Analizaron tanto el nivel de comprensión como el de la producción en relación con la fluidez pragmática. Su estudio arrojó como resultado que tanto la instrucción como la retroalimentación fueron fundamentales para mejorar la habilidad de los estudiantes en diferentes áreas del conocimiento pragmático. La instrucción explícita otorgó beneficios en el desarrollo de la conciencia de las normas pragmáticas de la lengua meta, mientras que la retroalimentación, colaboró puntualmente en aumentar el uso de mitigadores al realizar una sugerencia.

Creemos que la instrucción bien focalizada y el aumento de *feedback* por parte del experto ayuda en el desarrollo de la habilidad pragmática en aprendientes de español y no solo en niveles avanzados

sino desde los primeros estadios de aprendizaje de la lengua meta.

También con aprendientes de español, Félix-Brasferer (2008) estudió el efecto de la intervención pedagógica en 16 universitarios de nivel intermedio. Analizó las estrategias para expresar rechazos después de una semana de instrucción y, luego, después de un mes, concluyendo que las estrategias se acercaban más a la norma sociocultural meta conforme aumentaba el tiempo de instrucción. Se observó que los aprendientes incrementaron la frecuencia y variedad de estrategias indirectas al rechazar.

Díaz Pérez (2001) menciona la investigación de Overfield (1991) sobre disculpas, solicitudes y rechazos, en la cual los estudiantes recibieron instrucción durante 2 semanas a través de videos, conversaciones grabadas y diálogos escritos. Los resultados abogan por la instrucción ya que la población en estudio prefirió las estrategias indirectas al rechazar formal o informalmente, lo que se considera pertinente y esperado, dada la naturaleza amenazante del acto.

Una postura intermedia es la que sugiere Kasper (1997), quien puntualiza que la competencia pragmática en una segunda lengua es un tipo de habilidad donde el papel de la instrucción es el de promover solamente un espacio reflexivo, descriptivo y explicativo para su desarrollo. Posteriormente, la autora, con Margaret DuFon (2000, p. 250), especifican que este tipo de habilidad sí presenta resultados positivos en

las aulas centradas en el estudiante, permitiendo en el caso de los actos comunicativos, emerger una gama más variada de actos; activar un abanico más amplio y rico de estrategias para su realización y aumentar la fluidez pragmática.

Estos y otros autores han confirmado que los actos de comunicación pueden enseñarse gracias a un ambiente de instrucción favorable; una práctica motivadora de los conocimientos adquiridos con actividades orientadas a desarrollar la conciencia pragmática de los estudiantes y un *input* oral y escrito adecuado.

Aludiendo a este último factor, Muñoz (2000) señala que la enseñanza explícita muestra resultados en el aumento de la conciencia pragmática de los hablantes no nativos, pero no tanto en la producción pragmática, dado que se debe tener en cuenta que este aumento puede tener su explicación en el modelo de procesamiento de Schimdt (1993), que plantea que, cuando el aprendiente de una L2 percibe conscientemente el *input*, es muy probable que este genere producciones pertinentes.

Rose (1998) trabajó con los actos petición, disculpa y cumplido en cantonés e inglés y llegó a la conclusión de que después de la instrucción formal, los estudiantes mostraron un mejor desempeño a nivel pragmalingüístico más que sociopragmático. La autora recurrió a las tarjetas como instrumento de recopilación de datos. Habría que

observar, no obstante, si con otro método de recogida los resultados se mantienen.

Kasper y Rose (2001) se centraron en los cumplidos y compararon la actuación pragmática de hablantes no nativos que tuvieron intervención pedagógica, con otra que no. El resultado confirmó que la enseñanza explícita tenía efectos positivos. Posteriormente, desarrollaron una investigación en la que evaluaron los efectos de la enseñanza de los cumplidos, utilizando métodos deductivos e inductivos en dos grupos de estudiantes de L2. El grupo que fue expuesto a un método deductivo tuvo un mayor alineamiento pragmático a la norma nativa. Aunque este estudio constituye un significativo aporte al valor de la enseñanza explícita de elementos pragmáticos, no ahonda en el porqué de este resultado, sin embargo, nos parecen valiosas las dos conclusiones centrales de su trabajo, a saber, que la intervención pedagógica tiene efectos positivos en la adquisición pragmática y que estos resultados además son estables, en términos de durabilidad en el tiempo.

En esta misma línea, Rose junto a Kwai-fun (2001, citado en Lopera Medina, 2011, p. 149), tomaron también el acto cumplido y analizaron los efectos de su enseñanza explícita. Un grupo fue expuesto a un método inductivo y el otro, al deductivo. Ambos presentaron progresos en la realización de este tipo de acto, sin embargo, el grupo que experimentó instrucción deductiva presentó un desenvolvimiento pragmático más cercano a la norma nativa.

En general, como se ha observado en esta revisión, la mayor parte de los especialistas optan por una intervención pedagógica y bien orientada de los actos comunicativos en el aula de una segunda lengua, dado que la meta última de la instrucción es que el aprendiz, por un lado, interiorice los efectos comunicativos que puede tener un comportamiento pragmalingüístico no adecuado y, por otro, que mejore su desenvolvimiento interlingüístico. Asimismo, hay consenso entre los investigadores que la instrucción explícita y la exposición a la lengua meta son complementarias y necesarias para mejorar la competencia pragmática en aprendientes de una lengua extranjera (Félix-Brasdefer, 2006, p. 168) y para poder generar un cambio en la capacidad para negociar el significado a través del discurso (Romero, 2012, p. 66).

Ahora bien, surgen muchas preguntas, tales como: en qué nivel incorporar ciertos actos comunicativos y qué elementos, en qué momento del currículo, cuánto tiempo dedicarle en una clase, cómo conectarlo con otros componentes como el gramatical, qué tipo de material es el más apropiado, cómo interconectar y formalizar el aprendizaje en el aula y fuera de ella, entre otras interrogantes que se deben responder.

Rose (1996), por ejemplo, recomienda seleccionar un grupo de actos esenciales y enseñarlos en el aula. Aunque nos parece un paso importante, creemos difícil determinar cuáles serían los actos que

conformarían este grupo o primer grupo y cómo se seleccionarían ya que la importancia de un acto u otro está dada por varios factores, tales como, el contexto sociocultural, la motivación instrumental o personal, el nivel de lengua, sin olvidar asimismo, si se trata de un curso general de segunda lengua o uno para fines específicos.

Creemos que el docente de español lengua extranjera debe generar en el aula instancias motivadoras y actividades tanto pertinentes como creativas para lograr que los aprendientes manejen aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos de los actos comunicativos y que, consecuentemente, gracias al apoyo del medio social y académico, faciliten su inserción en el país de la lengua objeto.

Considerando lo anterior, a nuestro juicio, se debe establecer en primera instancia:

- cuáles son los actos que tienen mayor frecuencia de uso en el español.
- cuáles son los factores situacionales y contextuales en que actos de comunicación pueden emerger.
- cuáles son los apropiados de acuerdo al nivel de proficiencia del estudiante.

En una segunda etapa, se ha de determinar:

- las estrategias más adecuadas para su realización.
- las formas lingüísticas que deberían emplearse para realizar un

determinado acto.

Coincidimos con Kasper (2001, pp. 33-60) en que se debe incentivar con mayor fuerza la investigación aplicada respecto de actos de comunicación en la clase de segundas lenguas para así poder seleccionar los métodos pedagógicos más útiles.

6.3 Acercamiento metodológico a la queja en español: una propuesta didáctica

A nuestro juicio, es de suma relevancia para la enseñanza del español como lengua extranjera, realizar pesquisas de actos comunicativos poco estudiados²⁰ como es el caso del acto queja y plasmar los resultados en propuestas metodológicas que idealmente se proyecten en realidades áulicas diversas, dirigidas a un perfil amplio de aprendientes y en contextos variados. Proponemos, por ejemplo, llevar a cabo estudios empíricos en diferentes contextos de enunciación: quejas en el ámbito jurídico, académico o de la salud, lo que, creemos, sería una gran contribución a la enseñanza del español en contextos específicos.

El profesorado de segundas lenguas, a través de estudios empíricos de corte cualitativo o cuantitativo sobre el uso de las quejas

²⁰ En el libro "Repertorio de Funciones Comunicativas" de Gelabert, Herrera y Martinell (1993), se observa una propuesta de actos, llamados funciones comunicativas, y sus realizaciones lingüísticas de acuerdo con la división clásica de niveles de manejo del español. Si bien presenta esquemáticamente una serie amplia de actos de habla y reconocemos su valor y relevancia en la didáctica de ELE, no incorpora explícitamente el acto en estudio.

en interacción, como el presentado aquí, puede detectar las carencias o dificultades en la producción de este acto y, de este modo, direccionar o redireccionar la instrucción del español lengua extranjera. Los datos de nuestro análisis, en este punto, se convierten en una base experimental para el diseño de material didáctico.

Proponemos partir con actividades de percepción entre las que se puede contar con la presentación de muestras de habla espontánea o más o menos espontánea en formato visual o auditivo (videos, grabaciones, etc.) que den cuenta de situaciones comunicativas específicas y de las realizaciones de hablantes nativos y también no nativos. Es cuestionable, en este último punto, si se debe acudir a muestras de hablantes no nativos con un alto dominio de la lengua meta, puesto que algunos desaciertos de los usuarios podrían inducir a fallos futuros en los mismos aprendientes. Al respecto, nuestra perspectiva es que una orientación docente que indique cuál es el comportamiento pragmático apropiado previene este fenómeno y propende un ambiente de aula abierto y cooperativo donde tanto los aciertos como los fallos tienen un espacio de expresión en pos de una competencia pragmática multifocal.

Otra actividad a nivel de percepción del acto queja - como de otros actos complementarios- es exponer a los aprendientes a lecturas de diálogos en los que se trabajen diferentes variables sociales e interpersonales y en diferentes situaciones contextuales.

Con posterioridad y gradualmente se debe estimular en el aula actividades de producción del acto en estudio. Sugerimos que el docente dote a sus alumnos de un conjunto de elementos lingüísticos necesarios para realizar una queja. Se puede recurrir a actividades de completación de discurso para luego realizar dramatizaciones, de más breves a más extensas, de más controladas a más libres.

Tanck, en su estudio sobre quejas (2002), sugiere algunas ideas para el trabajo en aula de actos de habla en general y de la queja en particular, entre las que destacamos las siguientes:

a) Organizar los actos de habla en *set* o grupos. Este acercamiento metodológico se ha utilizado en las clases de segundas lenguas, a través de a.1) actos de mayor frecuencia: saludar, despedirse, dar las gracias o pedir información, o bien a.2) de acuerdo al nivel de manejo del español: actos correspondientes a las primeras interacciones de un hablante para un nivel básico y actos relacionados con la argumentación para un nivel avanzado.

Creemos que no debemos dejar de lado otro posible tipo de organización de actos que, en el caso de la queja, podría ser el tener presentes aquellos actos que coaparecen en su realización, los cuales, como observamos en nuestros corpus, corresponderían a los actos pedir y disculparse.

b) Llevar a clases tareas de completación de discurso. Aunque se trata

de una actividad que potencia la producción escrita, permite trabajar con situaciones comunicativas no solo específicas sino también variadas, diferentes lenguas y hablantes y diferentes escenarios discursivos.

En el caso de la queja, proponemos que puede ser útil en contexto de inmersión, practicar rutinas en oficinas de servicio público o social; una queja con diferentes niveles de acercamiento con el interlocutor, una queja a un padre o a un novio, a un compañero de clase o a un vecino o a un empleado público.

Las reflexiones que hemos desarrollado en el transcurso de esta tesis, como asimismo, los resultados obtenidos de nuestro análisis, principalmente de la comparación entre hablantes nativos como no nativos, nos estimularon y permitieron realizar una propuesta didáctica para el acto queja que presentamos en el siguiente apartado.

6.3.1 Propuesta didáctica

Pretendemos a través de esta propuesta estimular en los aprendientes de español en contexto de inmersión, la adquisición y desarrollo de las principales estrategias pragmáticas necesarias para producir apropiadamente una queja en interacciones académicas universitarias (chilenas) tanto asimétricas como simétricas.

El perfil de los estudiantes a quien va dirigida esta unidad es un

grupo de 15 hombres y mujeres, angloparlantes de nivel C1, aprendientes de español de intercambio universitario en Santiago de Chile.

Respecto de la organización, se han estructurado las actividades didácticas en 5 sesiones de clase de 2 horas cronológicas cada una, impartidas 3 veces por semana. Esta micro unidad didáctica estaría inserta en una sección mayor llamada: *recursos pragmáticos en español lengua extranjera* y requiere que los aprendientes hayan tenido clases teórico prácticas de algunas estructuras pragmagramáticas complejas como la alternancia entre indicativo y subjuntivo en español (véase Toledo y Toledo, 2011), los valores del modo imperativo, los conectores y marcadores discursivos y la revisión de léxico académico, entre otros.

Organizamos esta propuesta didáctica en tres partes:

i. Actividades de motivación: apartado que funciona como acercamiento diagnóstico y como introductor en los aprendientes respecto del acto queja.

ii. Actividades de desarrollo: sección en la que se ejercitan ámbitos que van de la percepción a la producción de quejas. Se estructura desde actividades más controladas a las menos guiadas y desde la completación de enunciados hasta la realización de un juego de rol.

Es conveniente recalcar que, para la ejecución de las actividades de esta sección, se utilizó el corpus tanto de nuestras informantes nativas

como no nativas, lo que consideramos una contribución en el diseño de material didáctico basado en muestras reales.

iii. Actividades de cierre: el objetivo de esta sección es generar una retroalimentación y discusión grupal. Permite a los alumnos expresar sus percepciones sobre las realizaciones ejecutadas por ellos y sus compañeros y comparar estas con sus posibles realizaciones en su lengua de origen.

El grupo clase fue dividido en 5 grupos de 3 alumnos cada uno a objeto de dar espacio a las realizaciones de cada estudiante, poder hacer una retroalimentación más efectiva y generar un ambiente de interacción y discusión.

El cuadro que sigue resume los aspectos considerados en esta propuesta didáctica que incluye, destinatarios, contexto de aprendizaje, nivel de lengua y objetivos:

Perfil de los estudiantes	angloparlantes universitarios
Número de alumnos	grupo de 15 hombres y mujeres
Contexto	inmersión por intercambio académico en Santiago de Chile
Nivel de español	nivel C1
Sesiones de clase	5 (de 2 horas cronológicas cada una)
Objetivo	desarrollar y mejorar la realización de estrategias pragmalingüísticas por parte de aprendientes de español al momento de quejarse en variadas interacciones académicas universitarias.

Presentamos la microunidad didáctica que hemos llamado:

DIME CÓMO TE QUEJAS Y TE DIRÉ QUIÉN ERES.

SECCIÓN 1: ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN

1.1 En pequeños grupos, reflexionen acerca de las siguientes preguntas: ¿Qué entienden por queja? ¿En qué caso se quejarían en un contexto académico?

1.2 Después de esta reflexión, lean la siguiente definición:

Una queja es un acto de comunicación en el que el hablante expresa molestia, desagrado o desaprobación por alguna acción o comentario que ha realizado el interlocutor - o bien que no ha realizado- según la expectativa de comportamiento consensuado por una sociocultura.

¿Cuál es a juicio de ustedes el objetivo de una queja? ¿Qué elementos centrales creen ustedes que debe tener una queja?

1.3 A continuación les presentamos una breve encuesta que realizamos a estudiantes universitarios chilenos sobre cuáles serían las razones para quejarse de su profesor:

- Si se equivocara en poner y registrar sus notas finales.
- Si se le perdiera un trabajo sin antes calificarlo.
- Si no estableciese criterios claros de evaluación.
- En el caso de inasistencia recurrente a clases, sin aviso o información de ningún tipo.

- En caso de escribirle reiteradamente por correo electrónico y no recibir respuesta.

Determinen si los casos de queja propuestos por los estudiantes chilenos coinciden con sus propias ideas. Para finalizar, hagan una puesta en común sobre estas reflexiones.

SECCIÓN 2: ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Actividad 1

Los saludos son movimientos estratégicos para realizar una “buena entrada” a una queja, y son fundamentales para plantear el problema que la genera. Lean las siguientes interacciones y determinen las diferencias que perciben entre ambos diálogos respecto de las realizaciones de las estudiantes.

Situación comunicativa: el alumno es informado por el profesor que ha perdido su examen final.

Diálogo 1

Estudiante: Ehh buenas tardes profesora vengo a buscar mi prueba porque están publicadas las notaah↑ yaa no está al menos la mía están todas las demás menos la mía§

Profesor: §¡Ah en serioaa↑! no le puedo creer ¿cuál es su apellido↑?

Estudiante: Leiva

Diálogo 2:

Profesor:	Pase
Estudiante:	Holaa
Profesor:	hola Elizabeth ¿cómo ehtás?

Estudiante	bieen bien
Profesor:	¡qué bueno!
Estudiante:	¿y usted?
Profesor:	bien/ con harto cosas corrigiendo pero bien
Estudiante:	síi sii
Profesor:	toma asiento
Estudiante:	gracia(s) gracias
Profesor:	Cuéntame
Estudiante:	Oh
Profesor:	¿qué te trae por aquí?
Estudiante:	noo mm/ recibí/ mii examen§
Profesor:	§ °(¡qué raro!)°§

Actividad 2

El verbo *quejarse* es un verbo reflexivo que tiene su concreción morfológica -y semántica- a través de la presencia del pronombre -se y va regido generalmente por la preposición (*de*). ¿De qué se quejarían ustedes si lo hiciesen de su profesor?

Yo **me quejaría de** su falta de puntualidad en la entrega de las pruebas y también de _____
y además de _____
por supuesto que me quejaría en el caso de que _____ y por último, me quejaría de _____

Actividad 3

Lean las siguientes quejas realizadas por estudiantes chilenos a través de un correo electrónico a dos actores en el mundo universitario.

Al director de mi carrera:

Don Marcos, necesito hablar con Ud. Lo que pasa es que Ud. me dijo que tramitaría el tema de mis notas a la brevedad, por el asunto de mi beca. Como todavía no se ha hecho, me volvieron a llamar desde el Ministerio diciendo que estoy perdiendo mi beca. Me parece injusto tener que estar pasando por esta situación, entiendo que Ud. tiene muchas obligaciones, pero también entienda que este tema me preocupa. No puedo perder estos beneficios por un problema que no depende de mí.

Un cordial saludo. (Daisy, 24 años, estudiante de Letras)

A un compañero de clase (sobre un trabajo de investigación grupal):

Hola Juan,

Es lamentable esta situación, pues en la entrega anterior (la 1 y la 2) tampoco pudimos contar con tu presencia, aun cuando estabas sano.

Además, eso que nos envías no tiene nada que ver con el trabajo que estamos haciendo. Para esta entrega lo relevante es el marco teórico (si quieres puedes mirar la pauta, está desde hace rato en la página del curso), así aportas y no nos sigues haciendo perder el tiempo.

Saludos. (Sandy, 22 años, estudiante de Filosofía)

- a) Determinen la temática de la queja y el objetivo de cada una de ellas.
- b) Analicen si el estatus del interlocutor, como director de la carrera o como compañero de curso, influye en las realizaciones de las hablantes.

Actividad 4

¿Qué le dirían ustedes?

1. A su profesor si se le mancha casi completamente con café su examen final y por eso no puede evaluarlo.
2. Al encargado de la fotocopidora de su facultad si se le pierden los apuntes que usted ha entregado para duplicarlos:
3. A un compañero cercano se le extravía el cuaderno que le has prestado con tus importantes apuntes de clase para la prueba final:
4. Al director de carrera si no te inscribió en el curso de español al que postulaste *on line* según el protocolo de toma de cursos en tu universidad.

Actividad 5

Lean las siguientes quejas enviadas por correo electrónico por parte de estudiantes chilenos a su profesor:

1. Especifiquen la causa general de la queja.
2. Determinen las estrategias que utilizan los hablantes para expresar su queja: quejas indirectas y más directas.
3. Posteriormente reconozcan los argumentos y los principales elementos lingüísticos y expresiones que conforman estas estrategias.

Estudiante nativa 1

Profesor,

Le escribo con respecto a la última evaluación del curso. Me gustaría conversar con Ud., ya que no dio opción de revisar la prueba en clases.

Creo que hay un problema con la corrección, pues considero que mi respuesta es correcta. Si bien Ud. ha indicado en la prueba que mi pregunta está incompleta, no me ha explicado las razones. Además, como no entregó una pauta de corrección que establezca los criterios utilizados, creo que es necesaria una explicación.

Por otra parte, he comparado mi respuesta con la de otros compañeros, y frente a respuestas similares, hay puntajes distintos. Con esto no quiero decir que Ud. favorezca a mis compañeros ni nada por el estilo, sino que puede ser que haya algún tipo de error en mi corrección.

Quedo atenta a su respuesta. (María, 21 años, Historia)

Estudiante nativo 2

Estimado profesor:

Junto con saludarlo y esperando que se encuentre muy bien, le escribo por una consulta. Soy alumno de su curso de poesía chilena contemporánea, y mi nota del primer control es un 3,0. Siendo un ensayo escrito a partir de la lectura de los libros correspondientes, me preocupa mucho el hecho de que no exista pauta así como tampoco un comentario que haga comprensible cuáles fueron mis errores para sacar tal nota. Es común en esta universidad, la "recorrección" a partir de la que podemos justificar o pedir que se vuelva a considerar una nota, no podemos hacerla a menos que se evidencien los criterios de calificación. Realmente me interesa mejorar en esto y evitar notas

tan calamitosas como la que obtuve. Si tuviera un tiempo disponible esta semana, le pido que me reciba por unos minutos para clarificar esta situación.

Desde ya, le agradezco mucho su tiempo y consideración.

Saludos cordiales,

(Esteban, 20 años, Facultad de Letras)

Actividad 6

Un profesor universitario extravía el examen final de una estudiante extranjera de intercambio universitario.

Refiéranse a la adecuación o no adecuación que ustedes perciben en los enunciados marcados en negrita.

Hablante nativa 1

Profesor: §° (que terrible) ° eh que el examen se perdió y bueno en esta oficina tú sabes tanto trabajo se PIERDEN lah cosah
HNN: **sí pero si todos los exámenes están juntos no entiendo exactamente como eh pasó y como que-como que no es mi culpa aamm** no creo que pueda// preparar de nuevo ese con menos tiempo ese para hacerlo↓

Hablante no nativa 2

Profesor: está perdido/ se perdió/ no sé qué pasa/ no lo-no lo encotramoh tuve al ayudantee / revisó TOda la oficina mira dejamoh toda↑ la oficina ordenada de nuevo y no aparece tu prueba
HNN: **pero no me dijo nada hasta ahora↑**

Actividad 7

Lean el siguiente diálogo en el que se registra una queja de una estudiante a su profesor. El motivo es la pérdida de su examen final. Pongan atención a los enunciados marcados en negrita:

Profesor: [...] lamentablemente se me perdió tu examen ///tu prueba/// no SÉ dónde está di vuelta todo de- ell - la oficina yy incluso la ayudante estuvo buscando/// (es)tuvo buscando estuvo buscando entonceh tenemoh ese problema

Estudiante: **peroo cómo /// está- estaba juntos con los otros**

Profesor: ¡estaba junto con los otroh/ yo no sé qué es lo que pasó!/// tú sabes que ese examen es fundamental porque mide todoh loh contenidoh del curso// eeh tenemos que hacer la prueba de nuevo (TOS)

Estudiante: **pero ya lo hice**

Profesor: lo SÉ§

Estudiante: §eeh aah§

Profesor: §pero no tengo como probarlo□§

Estudiante: §sí§

Profesor: §entonces necesito que tú- necesito que que- tú sabes que yo necesito que// ehaa comprobar si§

Estudiante: §sí§

Profesor: §cuáles fueron tus aprendizajes§

Estudiante: **yo yo voy saliendo de Chile y no lo encuentro jussto quee// que insistas quee tengo que hacerlo de nuevo/// lo hice/ el problema es tuyo/// tú lo perdiste no yo↑**

¿ Qué elementos de los que usa la estudiante no le parecen adecuadas y cuáles no?. ¿Por qué?

¿Cómo transformarían estas realizaciones?

Actividad 8

Comparen los siguientes diálogos realizados por una estudiante chilena (Valentina -V) y una aprendiente de español (May -M). El profesor (P) le señala que ha perdido el examen que ha rendido hace unas semanas y le informa de que debe darlo nuevamente. ¿Qué diferencias perciben en la realización de ambas hablantes?

Profesor (P) – estudiante chilena (V)	Profesor (P) – estudiante extranjera (M)
<p>P: la va a tener que dar de nuevo po'</p> <p>V: ya peroaa y si noaa/ no fue mi culpa</p> <p>[...]</p> <p>P: yo no veo otra posibilida(d) ahora no sé uste(d) cuál serán loh argumentoh po' si encuentra injusta la situaciónnn peroaa§</p> <p>V: §sí creo que es injusto aparte que no no fue eh mi culpa no es como que yo haya tenido algo que ver en eso</p>	<p>P: y tú no tienes posibilidad de que hagamoh una prueba escrita† de nuevo/ tal cual como se realizó con las mismah condiciones del examen</p> <p>M: nno† es que yo tengo-tengo mucha cosa que hacer yo hago mucho voluntario yo tengo mi vida fuera de la escuela también y bueno igual no lo creo muy justo tampoco yo le dio la prueba y usted lo perdió así que ///</p>

Actividad 9

Lean las siguientes quejas emitidas por dos estudiantes chilenas frente a la pérdida de su examen final por parte del profesor y a su petición de dar el examen nuevamente.

1. Determinen los elementos comunes

2. Determinen los elementos diferentes en los enunciados marcados
3. ¿Cuáles son los elementos a los que recurren para hacer más directa o más suave la queja?

Estudiante nativa 1

- P: NO APARECIÓ EL EXAMEN el ayudante no pudo corregir y yo dehpueh vi todoh loh exámenes se entregaron las notah y la suya no aparece así que yo creo que va a tener que dar de nuevo su examen
- HN: **pero o sea eh que ya yo eh que ya yo lo rendí po' profe o seaaa encuentro súper injusto queaa/ tener que hacerlo de nuevoaa porque puede/ influir muchoaa así yo estoy haciendo otroh cursoh ahora estoy rindiendo otroh ramoh entonceh encuentro súper injustoaa// que que desapareazca po' profe**

Estudiante nativa 2

- Profesor: aaah señorita Leiva tenemoh un pequeño problema lo que pasa es que la ayudante coloca acá que la prueba está extraviada// así que/ y yo le pedí que revisara bien y no la encuentra no la encuentra por eso publicamoh todah lah otrah notah/ excepto la suya así que/ me temo que va a tener que volver a dar su examen
- HN: **ya pero yo al menos considero que esnn o sea no debería yo volver a dar el examen si no es como mi dificultad si no que fue la suya usted se le perdió la prueba y no a mí y yo cumplí con mi deber de estudiante de DAR LA PRUEBA↑/ por ende usted tiene que cumplir con el deber de educador deaaa darme como los resultados y obviamente ser ordenado organizado.**

Actividad 10

Usted es estudiante universitario y se enfrenta a la siguiente situación:

- Su profesor de español, extravió su prueba ¿qué le dirías?
- Su profesor le dice que no fue responsabilidad de él sino del ayudante del curso el haber perdido la prueba ¿qué le diría?

- Su profesor insiste en que debe dar una nueva prueba para aprobar el curso ¿qué le diría?

Actividad 11

Lean el siguiente diálogo:

Estudiante: Hola
Profesor: buenos días Carla, tome asiento ¿en qué puedo ayudarla?
Estudiante: lo que pasa es que ya ha pasado más de tres semanas y usted no me ha entregado mi prueba corregida
Profesor: sí, lo que pasa es que he estado con muchísimo trabajo.
Estudiante: disculpe, pero el tiempo formal de plazo para entrega de las correcciones en esta universidad son 15 días.
Profesor: lo sé pero...
Estudiante: me extraña mucho porque yo pensé que usted era un profesor responsable y serio y veo que no.

- a) ¿Qué les parecen las realizaciones de la estudiante de este diálogo?
- b) Considerando su rol como estudiante, cómo serían sus intervenciones.

Transformen el diálogo anterior.

Profesor: _____
Estudiante: _____
Profesor: _____
Estudiante: _____
Profesor: _____
Estudiante: _____

Actividad 12

Hagan una dramatización donde uno de los roles es el de profesor, el otro de

un alumno que se queja y el otro, el ayudante del curso. A continuación presentamos las dos situaciones comunicativas con las que deben trabajar:

a) el profesor llega atrasado media hora a la clase y por eso decide no tomar la prueba de recuperación que ha sido previamente pactada.

b) el profesor decide no corregir una pregunta de la prueba final porque no entiende tu letra.

Actividad 13

Las despedidas cierran un diálogo de queja y, en general, dan cuenta de cómo se ha desarrollado una interacción y se ha llevado a cabo una negociación en una búsqueda de solución. Lean los siguientes diálogos:

Situación comunicativa: el profesor ha perdido el examen final de la estudiante y le propone darlo nuevamente.

Diálogo 1

Estudiante: y de verdad es que se perdió preferiría negociar porque de verdad que en estoh momentos igual me da lata °(mucho)°
Profesor: ya okey okey ni un problema yo me comprometo a buscarlo entonces ya/ pueh que este bien
E: Ya
P: nos vemos
E: ya chao
P: chao chao

Diálogo 2

Profesor: síaa síaa/ trabajando una hora/ ademah como tú ya dihte la prueba yaa
E: okey/ sí/ okey

P: ya po' muchah graciah Alison/ disculpa elnn§
 E: §ya/ está bien§
 P: §el extravío
 p' de la prueba ¿no cierto?
 E: sí ((todos))
 P: son cosah que pasan
 E: sí cosas que pasan/ okey
 P: Yaa
 E: Gracias
 P: que te vaya muy bien
 E: nos vemos
 P: Chao

¿Qué diferencias pueden observar? ¿Cómo se despedirían ustedes de su profesor si hubiera llegado a un acuerdo sobre qué hacer resultado de la pérdida del examen, o bien, si no hubieran llegado a un consenso?

SECCIÓN 3: ACTIVIDADES DE CIERRE

Reflexionen acerca de los siguientes temas:

- 3.1 ¿Usted se quejaría de su profesor de la misma manera si la pérdida fuera de un examen parcial que de un examen final?
- 3.2 ¿Usted se quejaría de la misma forma con un profesor que con un compañero de clase, teniendo una situación de queja similar? y ¿cree que estas diferencias tienen alguna relación con la cultura académica de origen?
- 3.3 ¿Usted se quejaría en su idioma materno (inglés) frente a un mismo contexto situacional de la misma manera que en la lengua meta (español)? ¿Qué diferencias lingüísticas u de otro tipo cree que podría haber?

6.3.2 Comentarios acerca de la unidad didáctica

Introducimos esta serie de actividades con 3 ejercicios de motivación que tenían como objetivo general acercar a los aprendientes al acto en estudio y vislumbrar una conceptualización o definición del acto queja y, como objetivo específico, percibir casos de potenciales quejas en un contexto académico. De una apreciación personal se pasó a una reflexión grupal en busca de parámetros comunes para definir qué entienden los estudiantes por el acto queja.

Con posterioridad, se desplegó una serie de actividades que van desde ejercicios que suponen una mayor intervención o participación del docente a los menos monitoreados, y que concluyó con actividades de creación: el desarrollo de un diálogo y de un juego de rol abierto.

Acorde a las líneas metodológicas actuales de español como lengua extranjera, se partió con actividades de percepción para llegar a la producción del acto queja. En lo que concierne a las actividades de percepción, se trabajó con realizaciones de hablantes nativas y una actividad de percepción en la que utilizamos realizaciones de nuestras informantes no nativas. A nivel de producción, recurrimos en una primera instancia a un ejercicio escrito de completación frente a 3 situaciones comunicativas específicas, para luego finalizar esta sección con una actividad de simulación oral. Los ejercicios se mueven de producciones más breves a más extensas, de ejercicios de menor a

mayor complejidad y de más controlados a más libres.

Pensamos que en un aula de español, inclusiva y abierta, debe tener un espacio importante la retroalimentación de los procesos y realizaciones de los propios estudiantes. Es por esto que propusimos en el cierre de esta micro unidad 3 actividades que apuntan a una reflexión y opinión individual de situaciones hipotéticas en función de las siguientes variables: a) la severidad de la queja de acuerdo al evento que la ha provocado; es el caso de si el examen fuese parcial (menos importante) o final; b) la relación con el interlocutor, si se trata de una relación asimétrica o una simétrica (profesor o bien compañero de clase) y c) la lengua de emisión (L1 o L2/LE).

Concluimos que comunicar y comunicarse en una nueva lengua no queda reducido al dominio del repertorio gramatical y textual de la lengua sino también al empoderamiento de las convenciones socioculturales que subyacen en cada comunidad y que mediatizan la realización de los actos de comunicación, como hemos visto con el acto queja, implica también "aprender a interactuar de manera adecuada en función del contexto y del interlocutor, de acuerdo con esquemas de actuación y recursos propios de la comunidad de hablantes a la que se accede (El Plan Curricular del Instituto Cervantes 2006-2007, p. 262)

CONCLUSIONES

Nos propusimos en esta tesis estudiar el acto comunicativo queja desde un punto de vista interactivo y determinar cuáles eran las estrategias pragmáticas que seleccionan hablantes nativos y no nativos al realizar este acto en un contexto académico y en una relación asimétrica (profesor-alumno).

10 hablantes chilenas y 10 angloparlantes (norteamericanas), aprendientes de español y de intercambio académico en Chile, conformaron nuestro universo de informantes. Somos conscientes de que se trata de un corpus limitado por lo que no podemos extender las conclusiones que expondremos a continuación a una población más amplia. Delimitamos el grupo de informantes no nativas a hablantes de nivel avanzado de español (C1) puesto que partimos de la base de que contaban con la competencia lingüística necesaria para poder llevar a cabo, sin grandes dificultades o restricciones, una actividad compleja de interacción como realizar una queja. Detectamos en sus intervenciones algunos fallos gramaticales, principalmente de uso del morfema de género y de número, como también, algunos problemas de conjugación verbal, pero hay que decir a favor de ellas, que estos fallos fueron autocorregidos y de forma inmediata.

Cabe señalar que se han desarrollado estudios de actos como las disculpas y las peticiones que han recurrido a hablantes no nativos de niveles inferiores o básico de manejo de la lengua y se ha concluido que, independientemente de las restricciones léxicas o gramaticales

que tenían, pudieron realizar diferentes tareas comunicativas y producir una gama bastante amplia de estrategias.

De acuerdo a nuestra experiencia docente, creemos que llevar a cabo una queja directa puede llegar a ser un ejercicio pragmático mucho más complejo que disculparse o saludar o bien agradecer, por lo que su formulación especialmente en situaciones asimétricas constituye un reto para los aprendientes de una segunda lengua.

Esta última apreciación fue la que motivó la elección de este acto, como asimismo, la escasez de investigaciones principalmente en español. Se pudo confirmar en la revisión sobre el estado de los estudios de actos de comunicación y del acto queja en particular, que existe un número importante de investigaciones sobre la producción de peticiones, pero que la queja, acto también amenazante a la imagen, no ha recibido tanta atención, particularmente en investigaciones en el área de la pragmática interlingüística. Nuestra intención ha sido aportar con este estudio al camino incipiente que se ha recorrido respecto de este acto y fortalecer los estudios contrastivos de hablantes nativos y no nativos del español.

El método de recogida de nuestro corpus fue el juego de rol. Si bien reconocemos las limitaciones de este método en la recopilación de datos de habla espontánea, consideramos que esta elección fue pertinente al objetivo de esta tesis. Nos permitió comparar dos grupos de interactuantes y trabajar con variables específicas: edad y sexo

(jóvenes universitarias), en un contexto determinado (académico) y en una relación interpersonal particular (profesor +Poder/alumno -Poder). Nos valimos de una tarea comunicativa en la que la estudiante se queja del profesor por la pérdida del examen final y posteriormente por su solicitud insistente de volver a darlo. Cabe decir que hemos reflexionado en el transcurso de este trabajo sobre otras posibilidades de recopilación de corpus oral para un trabajo con las características anteriormente descritas y no tenemos aún una propuesta de instrumento de recogida que, por un lado, nos permita obtener quejas de manera más espontánea y que, por otra, considere las variables sociales e interpersonales que cubrimos en este trabajo.

Para cumplir con el objetivo propuesto, determinamos primero el patrón interactivo del acto queja, luego propusimos un repertorio de estrategias pragmáticas a las que recurren nuestros informantes para quejarse y finalmente comparamos cualitativamente las estrategias que seleccionaron hablantes nativos y no nativos, evaluando de este modo el desenvolvimiento pragmático de ambos grupos de informantes.

Respecto del primer punto, definimos el acto queja como un entramado interactivo constituida por 4 secuencias: saludos, quejas, negociación y despedidas. No se conciben como actos aislados sino como una cadena de secuencias o segmentos discursivos que presentan un alto nivel de interdependencia e interrelación. Se trata de lo que hemos denominado diálogo de queja, un continuo que se

construye en la interacción hablante e interlocutor.

Se pudo constatar que la secuencia de saludos y la de despedidas no solo cumplen la función de abrir y cerrar el diálogo de queja sino que también desempeñan un rol importante en el contexto interactivo global del acto. Se comprobó que los saludos son entradas estratégicas a la queja misma, es decir, el estudiante busca “entrar con buen pie” al intercambio y empatizar con el interlocutor puesto que, en concreto, ha de quejarse y quiere lograr que su queja tenga éxito. La despedida, a su vez, da cuenta del desenlace que ha tenido la negociación y el éxito total o parcial de su queja. Observamos que no hubo diferencias significativas en cómo saludaron y se despidieron las informantes, únicamente se pudo apreciar que cuando las hablantes chilenas no llegaron a un acuerdo con el profesor para resolver el conflicto (se registraron dos casos), la despedida fue menos extensa, abrupta e incluso poco amable (la norma chilena de despedida se caracteriza por extensos precierres). Esto apoya nuestra propuesta de que las secuencias que conforman la acción de quejarse se encuentran fuertemente interconectadas y con un alto nivel de dependencia interaccional.

La secuencia de quejas y de negociación constituyen las fases de desarrollo del acto y se estructuran también como un continuo interactivo. El problema que origina la queja (la pérdida del examen) requiere una solución la que se logra a través de una negociación entre

los interactuantes. Este acercamiento nos parece coherente con la definición de queja que han acogido las investigaciones sobre este acto y que nuestro estudio también consideró. Consiste en una actividad de naturaleza dual, por un lado, es un acto de tipo expresivo puesto que a través de él, el hablante manifiesta su molestia, disgusto o desaprobación por algún hecho que ha realizado el interlocutor y que lo ha afectado negativamente (problema) y, por otro, se trata de un acto directivo que expresa la intención explícita o implícita del hablante de que el interlocutor haga algo, en concreto, que repare el daño que ha ocasionado (solución).

Interconectada a la secuencia de saludos, emerge la secuencia de quejas, segmento interactivo conformado por una serie de estrategias pragmáticas, que concebimos como funciones pragmáticas que realiza el hablante para poder satisfacer sus metas comunicativas y proteger la imagen del interlocutor y la propia. Esta secuencia se inaugura con la emisión de una estrategia catalizadora de toda la interacción y que reconocemos como la enunciación del acto queja o planteamiento del problema (la hablante se queja del profesor porque le entregó el examen a todos sus compañeros de clase menos a ella). Esta intervención, como era de esperar, va acompañada de una petición indirecta que se presenta como una expresión de necesidad o deseo de la hablante de obtener una respuesta de parte del interlocutor (me gustaría saber mi nota); y que cumple la función de

preparar el terreno para la emisión de una seguidilla de quejas con diferentes grados de dirección.

Nos cuestionamos en la ejecución del análisis si el planteamiento o enunciación del acto era un bloque preambular a la secuencia de quejas, una especie de presentación de la información o realmente era una queja en sí. Decidimos que efectivamente se trata de una estrategia para quejarse puesto que contiene los elementos centrales que le hemos otorgado al acto, esto es que expresa una molestia y solicita implícitamente que el interlocutor realice algo, sin embargo, hay que considerar que esta enunciación del acto se construye muy atenuadamente, apoyada por justificaciones lo que era de esperar si se toma en cuenta que es la primera expresión de queja de las hablantes. Cabe señalar que la presentación o enunciación del acto queja posee similitudes estructurales en ambos grupos de informantes: justifican el motivo de la visita al profesor, plantean el problema que las afecta y solicitan información sobre lo ocurrido, todo atenuadamente.

Posteriormente emergen una serie de otras estrategias concatenadas que expondremos en detalle más adelante. Creemos que fue positivo plantear dos escenarios para que las hablantes reaccionaran comunicativamente y se quejaran (situación 1: *anuncio del profesor de la pérdida de la prueba*, situación 2: *solicitud de volver a realizarla*) para tener la seguridad de que las informantes iban a producir un número y variedad significativa de estrategias, situación que

también pudo comprobarse. En efecto, se pudo observar que las estrategias fueron en cantidad de menos a más y que en la fase más tensa de la interacción, las hablantes lanzaron una serie de estrategias combinadas y recursos argumentativos cuyo objetivo fue acelerar el proceso de negociación y llegar a un acuerdo, no solo más rápido, sino más satisfactorio.

La secuencia de negociación es el resultado de un desacuerdo entre las interactuantes que solo se resuelve a través de una serie de movimientos de concesión o a veces de presión, de aceptación o de rechazo, de argumentación y de contraargumentación. En este juego negociador, nos llamó la atención la presencia de un movimiento estratégico: la reiteración de las quejas. Cuando ya se creía que las quejas se habían terminado en la secuencia anterior, las hablantes deciden emitir nuevas quejas, o bien, reutilizar o reformular algunas de las estrategias a las que habían recurrido en intervenciones anteriores. Este fenómeno aparece en el momento de mayor tensión de la negociación y permiten de este modo argumentar el rechazo a la propuesta del interlocutor y proponer una solución más cercana a sus expectativas. Es importante destacar que la presencia de este movimiento estratégico permitió constatar que la secuencia de quejas y la de negociación están fuertemente imbricadas y son parte de un todo que designamos, como sostuvimos en líneas anteriores, diálogo de queja.

Ahora bien, la segunda tarea que asumimos en esta tesis fue categorizar y describir las estrategias pragmáticas presentes en lo que llamamos secuencia de quejas. No se debe olvidar que si bien los saludos, las despedidas y principalmente la negociación son partes fundamentales de este acto y funcionan dialógicamente, la taxonomía que proponemos corresponde principalmente a la queja en sí. Reconocimos un repertorio de 15 estrategias del acto queja en español, algunas de las cuales coinciden con las taxonomías que nutrieron este trabajo pero otras, constituyen una contribución a la caracterización del acto queja en español.

Las conclusiones centrales fueron las siguientes:

El acto queja se construye con estrategias que corresponden a un grado medio de dirección, como son: la constatación reforzada de los hechos (hice la prueba), la opinión con juicios de valor o valoración intensificada (no es justo) y la exculpación (yo no fui). Esta elección encierra los elementos centrales de la queja: me quejo porque hice el examen, porque no es justo que deba repetirla nuevamente y porque yo no fui. En un extremo se ubicaría la petición indirecta al profesor y ,en el otro, reprochar la acción y culparlo directamente. No hubo presencia de quejas altamente amenazantes a la imagen del profesor y de la propia estudiante que pudiesen quebrar el acuerdo conversacional, como son las advertencias o las amenazas al interlocutor, presentes en otros estudios que reseñamos en esta tesis.

En cuanto al objetivo central de nuestra investigación, nos propusimos responder 3 interrogantes: ¿cuáles son las estrategias recurrentes o predominantes al momento de realizar una queja? ¿cuáles son las estrategias que privilegian o excluyen los hablantes nativos y no nativos al realizar un queja en la situación de no reciprocidad planteada? y ¿cuáles son las diferencias centrales en la producción de estas estrategias?

Nuestro análisis arrojó que la estrategia más recurrente fue la constatación reforzada de los hechos que entendemos como una reafirmación intensificada de un evento pasado (la estudiante rindió el examen). Observamos que evidenciar los hechos o acontecimientos fue central en la construcción argumentativa de la hablante, puesto que se apoya en algo objetivo: ella efectivamente rindió el examen. De hecho, las informantes reforzaron esta queja, añadiendo información complementaria y también demostrable (estudiaron mucho, la entregaron junto a los otros compañeros de curso e incluso firmaron la lista de curso). A esta estrategia, le siguió en ocurrencia, la opinión con juicios de valor que definimos como un comentario valorativo específicamente sobre la falta de justicia que encierra el problema y que ha afectado desfavorablemente a la estudiante ya que debe volver a dar un examen que ya rindió. Uno de los resultados interesantes es que las hablantes formaron con estas dos estrategias una ecuación o bloque enunciativo que opera como reforzador de la queja. La

hablante emite una valoración intensificada para luego introducir su argumento, reforzando y validando la queja (no es justo porque di la prueba).

Eximirse de la responsabilidad de lo ocurrido -y en forma velada responsabilizar al interlocutor- es también una estrategia recurrente en nuestro corpus. Es interesante destacar que, a pesar de que las hablantes tendieron a usar, como se ha podido observar, estrategias de dirección media que se acomodan al mantenimiento de la relación interpersonal entre los participantes, hubo presencia de estrategias directas que podrían atentar contra la imagen del profesor como es culparlo directamente o bien reprochar su actuar, aunque la pérdida de un examen es algo serio en un contexto universitario que transgrede una ética académica por lo que no es raro que la hablante recriminara este comportamiento en busca de una solución.

Ahora bien, en lo que concierne a las diferencias centrales en la manera cómo las hablantes nativas y no nativas implementan las estrategias para quejarse, se pudo concluir que:

- Ambos grupos de informantes presentaron un abanico bastante similar de estrategias. Sin embargo, la estrategia "culpar al interlocutor" fue más usada e intensificada en las hablantes no nativas, constituyendo en algunos casos problemas de desajuste o fallo pragmático. El uso de *tú*

en vez del *usted*, quizás por interferencia de su L1, provocó que algunas acusaciones se percibieran rudas y que el comportamiento de las hablantes se viera poco respetuoso. Hay que indicar que en el contexto universitario chileno es poco usual el tuteo de parte de un estudiante a su profesor, la relación está marcada por una verticalidad y el profesor que ostenta el mayor poder puede tratar de *usted* o *tú* a su alumnos pero no al revés.

- En las interacciones de las hablantes chilenas se presentaron dos estrategias que no tuvieron ocurrencia en el corpus de las informantes no nativas, estas son la instrucción moralizante al profesor y la solicitud de reparación de la falta. Debido a que las quejas persiguen algo más que emitir un juicio moral o evaluación sino que también buscan una solución, las hablantes decidieron, en general, emitirlas atenuadas.

- En contraste al caso anterior, la estrategia recriminación presente en ambas informantes, apareció mucho más intensificada en las hablantes no nativas. Se pudo ver que realizaron muy frecuentemente una especie de reproche al inicio de la secuencia quejas que se presentó como una demanda de explicación o aclaración de lo ocurrido. La recriminación en tanto enunciado que increpa al interlocutor, puesto que le echa en cara lo que ha hecho, apareció en las muestras nativas casi al final de la interacción y dado que atenta fuertemente contra la

imagen del profesor, se formuló de modo impersonal u con otros elementos atenuadores de la fuerza de la queja.

Reconocemos dos fenómenos interesantes en los datos comparativos entre los dos grupos de informantes y que constituyen un aporte a la caracterización del acto interactivo queja:

-Las hablantes no nativas mostraron una mayor tendencia a reiterar la misma estrategia en diferentes momentos del intercambio comunicativo. Este movimiento tiene como objetivo, intensificar la queja, tendencia frecuente en las hablantes norteamericanas. La estrategia más recurrente en nuestro corpus, la constatación reforzada de los hechos, no solo aparece como respuesta a la situación 1 (cuando el profesor le informa al estudiante de que ha perdido su prueba) sino que vuelve a aparecer como una reafirmación intensificada en la situación 2 (el profesor le solicita a la hablante volver a dar el examen) y se repite aún más intensificada cuando la hablante se entera de que este examen es requisito para aprobar el curso. Este movimiento estratégico es muy común en la etapa de negociación lo que es comprensible ya que refuerza la argumentación de la hablante, ya sea para realizar un rechazo o bien para presentar su propuesta de solución al problema.

- El otro fenómeno que pudimos observar, es un juego estratégico de atenuación-intensificación al que recurren los hablantes al realizar ciertas quejas. Permite balancear, por un lado, la fuerza de la queja y por otro, minimizarla para avanzar en la negociación. El refuerzo manifiesta el enfado o desaprobación de la hablante por lo ocurrido y por la reacción del profesor y, por su parte, la atenuación responde a la prevención del hablante de no mostrarse descortés o impositivo puesto que sabe que el profesor es quien tiene el poder de resolver la situación.

Nuestro análisis mostró que las chilenas manejaron de mejor forma esta actividad de atenuación-intensificación que las hablantes norteamericanas, lo que no sorprende ya que se trata de usuarios de una lengua y cultura ajena. Este fenómeno se presentó principalmente cuando las hablantes nativas recriminaban al profesor o cuando le solicitaban reparar la falta, que como vimos, son las dos estrategias de uso exclusivo de las informantes chilenas.

A pesar de las diferencias que hemos presentado entre las realizaciones de las hablantes nativas y no nativas hemos comprobado nuestra hipótesis, esta es que las hablantes no nativas de nivel avanzado de español llegan a disponer de un repertorio de estrategias bastante similar al de las hablantes chilenas, pero difieren tanto en la selección de ellas, como en su realización, en lo que respecta principalmente al grado de dirección de la queja. Concluimos que en

general las hablantes no nativas tienden a construir un grupo importante de sus estrategias de manera más directas que las hablantes chilenas, principalmente cuando reprochan al profesor y cuando lo culpan directamente por lo que ha provocado. A propósito de lo anterior, cabe preguntarse y plantearse como futura hipótesis si esta intensificación y mayor dirección en la realización del acto queja, se debe a que las hablantes no nativas no manejan los recursos atenuantes según la norma nativa chilena al quejarse frente a un profesor, o bien, la cultura norteamericana es más directa al momento de quejarse en un contexto académico profesor/alumno (se trata de un derecho de cada individuo y de cada alumno en una sociedad democrática).

Es claro que se necesita contar con un número mayor de informantes que nos permita confirmar con certeza los datos que arrojó nuestro análisis. Contar con un corpus más grande, nos permitiría obtener información porcentual sobre la frecuencia de uso de algunas estrategias para el acto queja y generar resultados comparativos entre las realizaciones nativas y no nativas de índole no solo cualitativa sino también cuantitativa.

A pesar de esta limitación, creemos que nuestro trabajo es una contribución en los aspectos que detallamos a continuación:

- Consideramos el acto de habla en su contexto interactivo concreto, es decir, lo concebimos como un acto comunicativo y propusimos en

base a esto un patrón interactivo del acto queja en español que puede aplicarse a quejas en otras situaciones y contextos de enunciación.

- Diseñamos un repertorio de estrategias pragmáticas de la actividad de quejarse en español cuya novedad reside en que superamos la fragmentación de acto nuclear y movimientos de apoyo al que se han restringido la mayoría de los estudios sobre este acto y principalmente obtenidas a través de la completación del discurso. Nuestro corpus demostró que no podemos determinar una sola queja nuclear, el esquema interactivo es más complejo y más rico que se construye en función de una serie de quejas concatenadas, una tras otra, algunas repetidas, otras reformuladas, algunas atenuadas, otras intensificadas, especialmente en este último caso (intensificadas) cuando se negocia la solución al problema.

- Evaluamos el desenvolvimiento pragmático de aprendientes de español en contexto universitario y se pudo observar que hay temas principalmente de la directividad en la ejecución de algunas estrategias para quejarse que no fueron adecuadas a la norma nativa. Esto puede deberse a las quejas son actos de difícil realización y de naturaleza confrontacional, por lo que es vital determinar qué estrategias poseen los hablantes nativos y cuáles necesitan dominar, o bien el impacto que una inadecuada elección puede tener en el éxito

en la cultura académica.

- La delimitación y caracterización del acto de queja, como asimismo, los resultados obtenidos del análisis nos proveyeron de información sobre el comportamiento pragmático de hablantes nativos y no nativos que nos permitió diseñar una propuesta didáctica para el acto interactivo queja, que consideramos un aporte valioso que hay que destacar de este trabajo.

Ahora bien, a continuación presentamos algunas proyecciones respecto de los posibles desarrollos de la presente investigación, que en cierto sentido constituirían una propuesta para el estudio de los actos comunicativos y de la pragmática de la interlengua.

En relación con los sujetos informantes:

- Sería necesario incrementar el número de informantes a 40 hablantes. Este corpus mayor nos podría proveer de información sobre la ocurrencia de algunas estrategias para el acto queja y generar resultados comparativos entre las realizaciones nativas y no nativas de índole no solo cualitativa sino también cuantitativa.

- Se debería ampliar además el perfil de los hablantes no nativos a otras lenguas de origen con el objeto de evaluar si la cercanía o lejanía tipológica de su lengua materna con la lengua meta, tiene algún impacto en la competencia pragmática de los aprendientes de español. Hemos pensado en el primer caso, de cercanía, en los

hablantes del portugués de Brasil y en el extremo opuesto, en los sinohablantes. Esto además responde a que son dos mercados universitarios con importantes proyecciones para la enseñanza del español. En el caso de Brasil, el gobierno propende el aprendizaje del español a través de una ley constitucional y, en China, las principales universidades que cuentan con un Departamento de Lenguas Modernas se han motivado estos últimos años por potenciar la investigación aplicada en español como lengua extranjera.

- Se podría complementar la actual investigación con un estudio con angloparlantes de otros niveles de dominio del español a objeto de evaluar hasta qué punto influye el manejo del idioma (generalmente medido por componentes sintácticos, morfológicos y léxicos) en el éxito del alineamiento pragmático a la lengua y cultura meta. Sería pertinente en una investigación posterior trabajar con hablantes no nativos de nivel intermedio avanzado (B2) o con aprendientes de español altamente proficientes (C2), lo que permitiría un estudio comparativo entre varios niveles. Se han realizado investigaciones que incluyen los tres niveles clásicos de la lengua (básico, intermedio y avanzado), sin embargo, están centradas en su mayoría en el acto petición. Si pensamos que la queja puede provenir de una petición no lograda, sería interesante observar conjuntamente ambos actos de comunicación.

- Siguiendo con proyecciones respecto de los sujetos informantes y en

este marco de análisis comparativo, se podría realizar un estudio de interlengua

con dos grupos de angloparlantes de nivel avanzado. El factor control sería el tiempo de permanencia en el país de la lengua meta, el primer grupo, a su llegada a Chile, y el segundo grupo, con 5 meses de estadía en Chile. El objetivo sería evaluar cuánto influye en el comportamiento pragmático de estos dos grupos, el grado de adquisición de patrones culturales de la lengua objeto como resultado del contacto académico y social con la comunidad de acogida.

En lo que respecta a las variables interpersonales y situacionales, sería interesante llevar a cabo un estudio de la queja que considerara una relación académica ahora simétrica (alumno-alumno). Esto resultaría importante para los aprendientes de español en contexto universitario, puesto que generalmente interactúan no solo con profesores nativos sino que también sostienen cotidianamente intercambios académicos con alumnos chilenos en cursos regulares. La pérdida de los apuntes de clase por parte de un compañero podría ser una situación comunicativa estimuladora para la realización de quejas.

Consideramos interesante como proyección a este trabajo, realizar un estudio para analizar puntualmente los atenuadores e intensificadores que los aprendientes de español eligen para producir una queja, aspecto que no desarrollamos en profundidad en esta investigación. Esta ampliación posibilitaría el estudio de la relación entre

el mayor o menor carácter directivo de las quejas, y la diferente procedencia cultural.

Sería también aportador para complementar estudios de estas categorías pragmáticas y continuar con el acto de queja, trabajar comparativamente tanto con realizaciones orales como escritas con la finalidad de ver si existe alguna diferencia en la elección de elementos atenuadores o intensificadores según el instrumento de recogida de datos.

Por otro lado, una perspectiva para investigaciones futuras en el campo de la pragmática interlingüística, sería estudiar otros actos de comunicación de posible ocurrencia en un contexto universitario, estos son las peticiones y disculpas en español. Si mantenemos el factor "examen final" presente en esta investigación, se podrían plantear otras situaciones como la petición de una prórroga por parte del alumno a su profesor para rendir el examen final o las disculpas por no presentarse a dicha prueba.

Sería interesante, por último, explorar comparativamente las realizaciones orales como escritas de hablantes nativos y no nativos de español con la finalidad de ver si existe alguna diferencia en la distribución de las estrategias para pedir y disculparse como también en las categorías pragmáticas (atenuadores e intensificadores) que apoyan su realización.

Tanto los aciertos como los fallos pragmáticos que se pudiesen registrar

en la producción de estos actos por parte de aprendientes de español, podrían entregar valiosa información sobre interlengua.

En síntesis , proponemos ampliar este estudio sobre el acto queja con un corpus mayor; con informantes de diferentes nacionalidades y lenguas maternas; con aprendientes de diferentes niveles de español; con diversas variables interpersonales y sociales y con nuevas situaciones comunicativas (turística, jurídica, etc.) que, sin duda, contribuirían al desarrollo de la enseñanza, por ejemplo, en contextos específicos y que permitirán proyectivamente cumplir con una tarea pendiente de muchos docentes de segundas lenguas: el diseño de propuestas didácticas sobre actos en interacción.

ANEXOS

Anexo 1 Convenciones Val.Es.Co. de transcripción

:	Cambio de voz.
A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el nº de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
Cou	Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en "palabras-marca" de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
pe sa do	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.

h	Aspiración de "s" implosiva.
(RISAS, TOSES GRITOS...)	Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas".
aa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.
¿i !?	Interrogaciones exclamativas.
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?, ¿eh?, ¿sabes?"
¡!	Exclamaciones.
és que se pareix a mosatros:	Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano.
<i>Letra cursiva:</i>	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.
Notas a pie de página:	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal.

* Las incorrecciones gramaticales (fónicas, morfosintácticas y léxicas) no aparecen marcadas por lo general. Así pues, según el usuario del corpus (p. e., si este es utilizado por un estudiante de español como segunda lengua), puede ser recomendable el soporte explicativo del profesor.

* Los antropónimos y topónimos no se corresponden por lo general con los reales.

Anexo 2 Cuadro de informantes

20 hablantes: 10HN/10HNN			
Hablantes nativas HN	Duración de la interacción (en minutos)	Hablantes no nativas HNN	Duración de la interacción (en minutos)
Valentina (Val)	2:18	Hanna (H)	2:50
Ríos (R)	2:27	Alyson (Al)	6:02
Paulina (Pa)	3:46	Capren (C)	2:00
Moraga (Mo)	3:24	Kelly (Kel)	4:30
Constanza (Co)	2:15	Elizabeth (Eli)	6:15
Catalina (Ca)	3:22	Emily	1:40
Pilar (Pi)	3:17	Lauren (L)	3:57
Valentina Correa (Vale)	2:38	May (M)	2:30
Villa (Vi)	4:04	Diana (Di)	2:42
Bianca (Bi)	1:45	Stephanie (S)	2:12

Anexo 3 Corpus

A.- Muestras de hablantes nativos

Interlocutores: Profesora (P) – Valentina (Val) HN

Duración: 2:18 min.

Val: eh holaa □ profesora

P: hoada Vale ¿cómo está □? tanto tiempo/ cuénteme

Val: bien y usted ¿cómo está □?

P: muy bien pueh

Val: emm que quería hacer una consulta porque eh no tengo mi nota del examen yaa ya se la entregaron a todo el curso □

P: ¡síaa qué extraño □! ¿Cuál es tu apellido □?

Val: Vidal

P: Vidal// ¡aaah claro! lo que pasa es que la ayudante colocó acá una nota en tu nombre y dice queaa la prueba no está que NO ESTÁ que no está que no estaba tu prueba junto con las demás pruebas entonces se tiene que haber perdi(d)o

Val: ya entonces ¿qué podríamoh hacer?

P: la va a tener que dar de nuevo po'

Val: ya peroaa y si noaa/ no fue mi culpa

P: claro o sea yo§

Val: §voy a tener algunaaa §

P: §yo entiendo que la situación es es muy complicada porque a mí nunca me había pasado esto pero eeah§

Val: §(())§

P: §sí pero tampoco eh es mi culpa digamoh porque yo en realidad NO SÉaa en qué situación se perdió entonceh yo creo que lo mejor es que dé la prue(ba) el examen de nuevo yaa incluso vamoh a tener que hacer un examen nuevo porque ya vio el otro

Val: claro ¿y lo podríamoh hablar con la ayuDANTE a ver si se puede llegar a otro acuerdo? porqueaa en realida(d) eh yo estudié mucho para ese examen yaa siento que me fue súper bien

P: eeah

Val: No sé síaa

P: yo no veo otra posibilidad(d) ahora no sé usted(d) cuál serán los argumentos por si encuentra injusta la situación pero así

Val:

¿sí creo que es injusto aparte que no fue eh mi culpa no es como que yo haya tenido algo que ver en eso

P: claro pero yo tampoco puedo inventar una nota

Val: sí

P: Ese eh el tema

Val: podríamos a lo mejor empujar hacer un trabajo que sea con el mismo tema del examen y así puedo demostrar que yo realmente sabía cada los contenidos

P: mmm no no no me parece yo creo que tiene que ser algo p'// similar tal vez no un examen escrito pero ¿podría tal vez hacer un examen oral?

Val: podría ser

P: ¿le parece?

Val: sí con los mismos contenidos yo creo que podríamos llegar a

P: A a ese acuerdo

Val: sí a ese acuerdo

P: ya y lo tomo yo y no la ayudante/ para que no haya

Val: ¿sí para que no haya problemas con la ayudante

P: correcto para que no haya conflictos ((con la ayudante))

Val: ¿claro pero tendría que ser igual con los criterios del examen

P: correcto/ ¡sí! ningún problema acordamos una fecha ya lo hacemos

V: sí/ me parece

P: ¿ya? Mándeme un correo y yo le mando mi disponibilidad

Val: ya me parece

P: okey gracias

Interlocutores: Profesora (P) – Ríos (R)

P: holaa/ adelante ¿cómo está□?

R: bien ¿y usted cómo está?

P: bien/ gracias/ tome asiento// cuénteme

R: profe quería hablar con uste(d) sobree el examen que entregó hoy día

P: ya

R: es quee a mí§

P: §¿tiene alguna duda con la corrección□?

R: es que a mí no me lo entregó

P: ¡ah/ no le puedo creer□!

R: sí

P: ¡qué extraño□! Uste(d) dio el examen

R: sí

P: ¿cuál es su apellido□?

R: Ríos§

P: §Ríos§

R: §Ríos Araya

P: Ríos/ aquí está/ mm uste(d) no tiene la nota/// si no tiene la nota AQUÍ mm no apareció su examen

R: pero si yo lo rendí§

P: §complicado// sí/ sí/ no la verdá(d) es que ya examinamos todos los exámenes con la ayudante yy y si no está la nota el suyo seguramente no no/ se habrá PERDIDO ¡qué terrible! Pero eh debido a las circunstancias y a lah alturah del semestre si no aparece va a tener que dar un examen de nuevo□

R: ¿y no existe ninguna posibilidá(d) de que la ayudante lo vaya a enCONTRAAR o algo así□?

P: poDRÍA ocurrir esaa POSIBILIDÁ(d) ya/ yo le voy a indicar esto/ pero así a simple vista yo me atrevería a decir que se perdió porque ella llegó con todoh los exámenes/ hemos sido súper delicados con el tema de los exámeneh/ y no está la nota y yo tampoco podríaa/ eh colocar otra nota oo sacar de otro lado/ entonceh no sé qué le parece a uste(d)□

R: eh/ bueno/ yoo estudié para el examen entonceh estaría dispuesta a darlo despuéh pero me gustaría saberr/ cuándo va a ser y todo como para programarme con mis otros exámenes yy como poder calendarizarlo bien/ no tengo problemah en hacerlo de nuevo□

P: ya/ porque sería otro instrumento de evaluación/ no el mismo/ como usted ya lo vio digamoh§

R:

§sí/ perooh§

P:

§igual yo me registraría por el criterio de hacer uno nuevo aunque con el mismo grado de dificultad(d)

R: sí/ no§

P: §sí§

R: §no tengo mayor problema§

P: §okey/ okey/ entonceh debido a la circunstancia y que la culpa no es suya/ verdá(d) yo me puedo adecuar un poco a su horario me manda un correo§

R: §ya/ sí§

P: §con los días y horas que puede y y y vemos para que lo venga a dar aquí mismo yo creo

R: ya/ sí/ no hay problemah

P: sí

R: sí con ponernos de acuerdo en la fecha no tengo mayores dificultades

P: perfecto/ lo dejamoh a´si entonceh

R: ya profe/

P: ¡ya!

R: entonceh quedo en mandarle el mail y ahí nos comunicamos§

P: §con copia a la ayudante/ para que ella vuelva a revisar entre sus cosas en una de esas ahí aparece su examen

R: sí/ sería ideal

P: okey (RISA)

R: gracias

P: ya/ gracias a usted

R: chao/ que esté bien

P: chao chao

Interlocutores: Profesor (P) – Paulina (Pa) HN

Pa: hola buenas

P: ¡hola! ¿cómo está? Paulina

Pa: amm bien□

P: cuénteme ¿a qué viene?

Pa: eh que usted entregó los exámenes la clase pasada

P: §mmmh mmmh

Pa: pero mi nota no estaba entonces venía hablar sii□

P: §ah qué extraño si yo

Pa: §si habrá encontrado

P:

§ no sé entregué toda las pruebas a ver ¿cuál es su apellido?

Pa: Valenzuela Lagos□

P: Valenzuela /aaaah claro aquí hay una nota del ayudante y dice que su prueba está extraviada ella no encontró□ su examen y no se ha podido corregir y no tiene nota usteh

Pa: § °(pero)°

P: § así que yo creo que va a tener que dar el examen de nuevo

Pa: pero-pero no corresponde po' si yo di la prueba□ la asistencia sale que yo estoy presente ese día

P: claro el problema es que no puedo inventar una nota

Pa: pero tendría que el ayudante busCAR esa prueba porque yo la realicé no tendría por qué tener que hacerla de nuevo□

P: ah yo sé que es difícil pero yo ya le pedí y resulta que la prueba no apareció está perdida yo no sé sii se podría llegar a una acuerdo aunque yo la única opción que veo es dar de nuevo el examen

Pa: pero es que eso estaría estarían jugando también con mi tiempo porque no es una cosa que yo no haya querido daarla o haya faltado es una cosa que yo lo di la responsabilidad ahí no cae en mí cae es de ustedeh

P: sí yo igual le pido la disculpah pero el hecho es que la prueba no está / y si no está la prueba no puedo evaluar no tengo qué evaluar□ en el fondo y tampoco puedo inventar una nota

Pa: ya-ya sii la tendría que hacer de nuevo pero considero que esa no es la manera adecua(da)

P: ahora si usted quiere llegar a otro acuerdo y tiene una propuesta quee le parezca más justa yo podría evaluarla

Pa: si igual es complicado porque si en caso que no aparece una prueba y la forma de evaluación se supone que es ESO de hacer un trabajo también sería injusto// o sea yo creo que ahí el que tendría que tomar la responsabilidad sería el ayudante o en este caso en realidaah usteh porque no-no corresponde

P: claro así es que como yo eeh bueno la decisión mía es que no voy a ni a repetir las notas como promedio ni voy a inventar una nota ees la única opción que yo le doy es rendir de nuevo la prueba/ quizáh el acuerdo sería si la podría tomar oral□ si a uhted le acomoda máh

Pa: pero tendría que ser la misma prueba

P: claro ahora no-no sé si voy a preguntar exactamente con las mismas palabras porque ya la dio

Pa: no-no si en eso no tendría que haber problemah

P: (())

Pa: §pero no es una escala superior□ porque yo ya hice esa prueba

P: sí no-no el mismo contenido la misma escala

Pa: y-y ¿no podría tratar de seguir buscando la prueba? porquee

P: ah sí por supuesto si llegara aparecer anulamos todoo todo lo que hemos dicho ahora y se anularía la-la el problema digamos pero mientras no aparezca y como ya se cumple el plazo de poner las notah eh yo preferiría tomar el examen de nuevo□

Pa: ¿y cómo sería esa modalidad? ¿sería dentro de la sala? o sea porque estarían en claseh entonceh tampoco podríaa

P: no□ porque como era examen y ya se acabaron las clases

Pa: § ah °(verah)°

P: § no tenemoh más claseh así que yo la cito incluso□ la puede venir a dar a la oficina no hay ningún problema□

Pa: (suspiro)// realmente no-no me agrada mucho pero/ no-no queda otra más que aceptar

P: okey-okey□ entonceh lo coordinamoh por correo y yo y coordinamoh la fecha y la hora ¿le parece?

Pa: sí pero por favor busquen de verdah porque °(es)° una lata pa' mí tener que porque yo ya me había liberado de este streh y-y ahora tener que dar de nueevoo como que uno de repente deja que se le vaya□ el contenido al terminar una prueba

aunque no correspondería pero no-no estás cosas no debería pasar como que deberían tener más cuidado en eso

P: sí si no si es la primera vez que me ocurre así que le pido las disculpah□ ya pue eso sería

Pa: gracias

P: ya que esté bien

Interlocutores: Profesora (P)- Moraga (Mo) HN

Mo: hola

P: hola ¿cómo está?

Mo: bien/ gracias

P: tome asiento por favor

Mo: gracias

P: cuénteme/¿a qué viene?

Mo: mm lo que pasa lo que pasa es quee/// lo que pasa es quemm eeh/ di una prueba

P: ya

Mo: yy el resultado se lo han entregado a todos mis compañeros menos a mí§

P: §¿fue la última prueba o el examen final?

Mo: el examen final y es súper importANTE entonceh§

P: §a ver§

Mo: §estaba preocupada ((por loh resultadoh))§

P:

§veamos si está la nota/ ¿cuál es su apellido?

Mo: Moraga

P: claro efectivamente me aparece como que no dio el examen porque no está el - su nota/ nii apareció el examen / uste(d) ¿está segura que lo dio?

Mo: sí/ cien por ciento/ de hecho hay que firmar una lista cuando uno da el examen§

P: §ya§

Mo:

§entonceh tengo ese respado y quería saber cómoo podríamoh solucionar el problema

P: a ver/ claramente el examen se perdió porque si usted lo dio y no aparece y no está tampoco en el grupo que me indicó laa la ayudante eeh tendría que dar el examen de nuevo//§

Mo: §mm§

P: §la única posibilidad para tener una NOTA REAL porque yo no puedo inventar una nota

Mo: sí/ sí/ bueno yo no tengo ningún problema peroo habría que co-coordinar loh horarioh yy y que el examen también fuese del mismo nivel de dificultad que el °(anterior para no tener problemah yo porque)°§

P: muy bien/ nos vemos

Mo: ya

P: que esté bien ☐

Mo: gracias

P: ya

Mo: chao

P: chao chao

Interlocutores: Profesor (P) - Constanza (Co) HN

Co: clase □ eh cuando usted dijo las notah/ eh no me nombró a mí □ y al final no la pude como alcanzar p' entonceh por eso vine a verla hoy día §

P: § aah §

Co: § porque quería saber mi nota §

P: § por la última prueba/ el examen □

Co: el examen / sí

P: ¿cuál es su nombre y apellido □?

Co: eh Constanza Ossandón

P: claro su nota no está □

Co: sí p' y yo lo di po'

P: ese día □

Co: sí

P: a ver lo que pasa es que/ el ayudante corrigió los exámenes/ me trajo toda la información y yo rectificué yy y la verdad es que su examen no apareció □

Co: pero □ qué raro porque □ yo lo di y todo se lo entregué al ayudante yy// debería estar po' □ §

P:

§ sí/ súper complicado la verdad es que a mí nunca me había pasado una situación igual/ pero/ eeh lamentablemente yo no puedo inventar una nota va a tener que dar el examen de nuevo yo creo §

Co: § pero es que no me parece justo porque yo lo di/ estudié/ me preparé/ yy obviamente van a cambiar los resultados po' o quizás quizás cambien pero □

P: claro, ¿pero hay otra opción □?

Co: ya, cuál podría ser// es que no sé que me (prueba) uste(d) pa' mí sería/ lo justo es que se hiciera responsable quien lo perdió po' □ porque ahí pasó algo p' □

P: claro pero independientemente de que-que se haga responsable el ayudante por ejemplo por la pérdida/ eh la nota no existe y yo necesito la nota y no la puedo inventar entonces desde mi perspectiva tendría que dar de nuevo un examen y distinto al que dio □// aparte// porque ya conoce ese instrumento §

Co: § sí pero es que no son-no fue mi culpa po' □ entonces yo lo encuentro como injusto □/ yo creo que no sé podría ser un trabajo algo así pero obviamente tendría que favorecerme como partir de alguna base de nota que me vaya pa' arriba mejor porque yo encuentro que igual me fue bien en el examen/ y es como §

P: §ya
usted considera que un trabajo final sería una posibilidad□

Co: sí, pero que partiera por ejemplo del cuatro pa' arriba o sea que yo no corra el riesgo por ejemplo dee-de que me vaya mal en el examen

P: ya/ si parte del cuatro para arriba igual yo la tendría que interrogar

Co: sí/ igual/ ya

P: ¿sí?

Co: sí

P: ¿podría ser□?

Co: sí/ podría ser una alternativa

P: ya/ a ver me manda un correo§

Co: §ya§

P: §con copia al ayudante§

Co: §ya§

P: §yy acordamoh una fecha y un día§

Co:

§ya

P: ¿ya?

Co: ya, okeig, igual me tiene que dar tiempo como pa' estudiar p' que no sea mañana□/ ee/ el examen sí

P: claro se supone que las notas se tienen que poner en como en dos semanas más se cierra el sistema§

Co:

§ya§

P:

§tal vez podríamoh darle unn un tiempo§

Co: §un tiempo§

P: §sí porque yo también necesito tiempo que tengamos tiempo para que te podemoh corregir§

Co:

§sí porque yo igual necesito tiempo tengo otroh exámenes entonces por eso§

P: §Okey ningún problema/ quedamos en eso entonceh

Co: ya

P: muy bien

Co: gracias

Interlocutores: Profesora (P) - Catalina (Ca) HN

Ca: holaaa profesora buenas tardeh vengoaa a buscaaar mi nota/ del examen

P: holaa □ ¿cómo está?

Ca: °(bien)°

P: ¿cuál es suaa apellido □?

Ca: Piña/ Catalina Piña profesor

P: aaah sabe que tenemoh un problema connn su nota porque ACÁ □ la ayudante colocó que está extraviado el examen

Ca: pero cómo extraviado o sea si lo di junto con los demásaa ((¿cómo?))

P: NO APARECIÓ EL EXAMEN el ayudante no pudo corregir y yo dehpuéh vi todoh loh exámenes se entregaron las notah y la suya no aparece así que yo creo que va a tener que dar de nuevo su examen

Ca: pero o sea eh que ya yo eh que ya yo lo rendí po' profe o seaaa encuentro súper injusto queaa/ tener que hacerlo de nuevoaa porque puede/ influir muchoaa así yo estoy haciendo otroh cursoh ahora estoy rindiendo otroh ramoh entonceh encuentro súper injustoaa// que que desapareazca po' profe

P: yo sé sí sí yo sé que es injusto pero la verdad es que nunca nos había pasa(d)o y tampoco yo puedo inventar una nota entonceh también es complicado para mí

Ca: o sea sí YO SÉ profesor pero de repente no sé ver otra forma o buscar eh no sé de mejoaar ver qué pasóaa pero encuentro que que es súper perjudICIAL □ no no no sé si eh VÁLIDO

P: sí yo entiendo pero el problema es que yo hablé con la ayudante rastreamos todo y esta prueba NO APARECIÓ entonceh ya está así y yaa como eh un examen y ya lo dio incluso yo quería hacer un examen nuevo para que lo diera

Ca: pero no cree usted que eso va un poco en desmedroaa en comparación a loh otros compañeroh a mí me parece que que de repente es súper injusto

P: no sé a ver ¿cuál eh cuál eh la alternativa que usted cree que sería más justo? para ver si llegamoh a un acuerdo

Ca: no séaa no no sé profesor de verdad que en este momento estoy súper molesta noaa porque porque me parece que estamos en una universida(d) que que no puede perderse un examen me parece que/ que es totalmente ilógico

P: hmnn bueno el hecho de facto así como es que no está/ no hay nota/ ni hay un examen/ entonceh como para llenar esa nota yo no puedo ni omiTIRLA ni inventarla así que yo le voy a pedir que por favor eeah rinda de nuevo el examen/ el mismo es lo único en lo que podría ceder

Ca: ya ¿y eso cuándo sería? porque igual tiene que considerar que yo estoy estudiando para otros exámenes estoy rindiendo otras cosas// ESTOY EN OTRA COSA YA yo estudiéaa rendí mi pruebaaa

P: a ver a ver para que para que no sea comoaa eeah no sea así tan tan abrupto eeah si quiere usted me manda su disponibilidad y cuando va a terminar su examen y yo la espero y le tomo el examen cuando ya haya terminado con lo otro ramoh

Ca: sí/ profesor yo tendría que verloaa porque igual encuentro que estoaa o sea para mí esto es muy sorpresivo yo yo no estaba preparada para enfrentarme a esta situación no no jamás pensÉ que podría pasar una cosa así no no sé voy a tener que

P: ah yo lo siento mucho yo creo que la única opción que yo le doy es esa/ así que le pido mil disculpas y todo en nombre de la ayudante porque la verdad es que a ella se le extravió yo no sé cómo el examen pero no no me queda otra que tomarla de nuevo

Ca: no no sé profesor voy a tener que voy a tener que verlo como le digo no no NO SÉ en este momento estoyaa/ bloqueá

P: Okey Okey voy a esperar voy a esperar su correo entonceh a ver si puede asimilar mejor la situación

Ca: bueno

P: gracias

Ca: gracias

Interlocutores: Profesora (P) - Pilar (Pi)HN

P: ehh buenas tardes profesora vengo a buscar mi prueba porque están publicadas las notaaah□ yaa no está al menos la mía están todas las demás menos la mía§

P: §¡eh en serioaa□! no le puedo creer ¿cuál es su apellido□?

Pi: Leiva

P: aaah señorita Leiva tenemoh un pequeño problema lo que pasa es que la ayudante coloca acá que la prueba está extraviada// así que/ y yo le pedí que revisara bien y no la encuentra no la encuentra no la encuentra por eso publicamoh todah lah otrah notah/ excepto la suya así que/ me temo que va a tener que volver a dar su examen

Pi: ya pero yo al menos considero que esnn o sea no debería yo volver a dar el examen si no es como mi responsabilidad sino que fue la suya usted se le perdió la prueba y no a mí y yo cumplí con mi deber de estudiante de DAR LA PRUEBA□/ por ende usted tiene que cumplir con el deber de educador deaa darme como los resultados y obviamente ser ordenado organizado

P: sí pero bueno yo le ofrezco las disculpas del caso primera vez que nos sucede pero el hecho es que la prueba NO ESTÁ y yo tampoco puedo inventar una nota y sí que si quiere tener su promedio va a tener que rendir de nuevo su examen

Pi: peroaa igual viene siendo poco ética la solución porque yo como le estoy diciendo RENDÍ// en la fecha que tenía que hacerlo con los conocimientos que tenía que saber no tengo por qué la obligación de volver a estudiar el mismo contenido pa' que claramente el profesor me va a o sea usted me va a decir - los profesores dicen siempre como que tiene que ser contenido que está en la memoria a largo plazo ((por ende tiene que volver a revisarse)) etcétera pero realmente las cosas no son así porque uno tiene muchos ramos

P: Mmmh

Pi: por ende tiene que volver a revisarloh y considero que obviamente tiene que ser como/ función de ustedeh dar una solución que no sea necesariamente que yo vuelva a venir a estudiar lo mismo y tener que otra veh hacer la evaluación porque no corresponde□

P: mire la verdad es que yo encuentro que también la situación es injusta y todo lo que usted quiera pero el hecho en Síaa es que no hay nota y no hay docu(mento) no hay qué evaluar en el fondo entonceh yo necesito algo qué evaluar ahora la única opción que yo le podría dar es hacer un examen oral□// pero no sé qué prefiere usted o oaa si prefiere quedarse sin la nota y sacar promedio así porque yo no voy a inventar una nota

Pi: claro pero por ejemplo emnn/// o sea claro es que creo que ya no quedan más evaluaciones ¿o si quedan más evaluaciones□?

P: no/ este era el examen final

Pi: mnn // °(bueno es que depende)° por ejemplo no sé soluciones que yo al meno/ así como que se me ocurren y yo misma lah he hecho es como repetir el promedio final en la nota que falta yo encuentro que es mucho máaas claro que volver a hacer una nueva evaluación no sé po' si mi promedio final de la nota que tengo hasta el momento se repite dos veces

P: si le llega(ra) si le – ya/ y en el caso que usted asume ese promedio independiente que le déaa un mal promedio□/ o en ese caso va a reclamar porque eso hay que verlo al tiro

Pi: es que no me debería dar mal promedio

P: ya entonceh/ consideramoh§

Pi: §podríamoh (()) §

P: §ya/ podríamoh considerar entonceh además le vamoh a preguntar a la ayudante si usted va siempre a las ayudantíaaah y vamoh a ver un pocooo

Pi: (RISAS)

P: vamoh a hacer memoria de cómo fue su comportamiento ((educativo))

Pi: (RISAS) ((nunca vine a lah ayudantíah))

P: no sé ahí lo vamoh a ver entonceh yo creo que sí que podría ceder en en esa situación yaaa así que ahí lo vamoh ver// quedamoh en contacto entonceh (()) §

Pi: §ya si no la otra solución solamente sería ceder a un examen oral que yo creo es mucho más factible que volver a escribir de nuevo lo que ya escribí

P: okey okey dejémohlo así entonceh

Pi: ya

P: que esté muy bien

Pi: ¡hasta luego!

P: ya gracias

Interlocutores: Profesora (P) Valentina Correa (Vale) HN

P: holaaa ¿cómo estáaa?

Vale: holaaa ¿bien y uste(d)?

P: bieaan tome asiento

Vale: graciah

P: ¡cuénteme!

Val: es queaa mnn ¿se acuerda que entregaron las pruebas el otro día?

P: sí

Val: ¡es que no me entregaron mi prueba! □ (())

P: el examen el último □

Val: el examen / sí y quería saber qué nota me saqué pa(ra) ver si / cómo va mi promedio y todo

P: a ver dígame su apellido y su nombre

Val: Correa Valentina

P: Correa □ Valentina aquí usted figura sin nota

Val: ¡peaaro cómo si yo di el examen! □

P: mnn la verd(d) es que la primera impresión es que se perdió su examen □ porque no estaba en el grupo de exámenes que me dio el ayudante eeah y por eso no se registró seguramente

Val: peroaa ¿y cómo no va a estar mi examen si yo lo di? □ esta(ba) de hecho firmé la lista- la lista de asistencia y to(do)

P: síaa aaah que situación más engorrosa la verdad que frente a esta situación nunca me había pasado y a estas alturas del semestre lo único que queda es que dé otro examen □ porque si no aparece el examen yo tampoco puedo inventar una nota independiente de la eventualidad oaaah voy a preguntarle al ayudante por supuesto voy hablar con ella pero si no aparece va a tener que dar el examen de nuevo

Vale: ¿y cuándo podría ser eso? es que igual lo encuentro injusto porque yo – a mí no se me perdió el examen yo también perdí tiempo estudiando otras cosas y / y na(da) que ver que se les pierda el examen o sea entiendo que sea como / no es mi culpa tampoco □

P: sí yo entiendo la verda(d) le pido mil disculpah pero y es un – y eh un caso fortuito peroaa eeamnn si no aparece el examen no hay nota y sin nota yo no – yo no puedo inventar una nota entonces también la única opción es queaa usted dé algún tipo de evaluación de examen como para colocarle una nota no sé qué - qué pue(de) qué quiere uste(d) oaa qué posibilidadah ve uste(d) frente a eso / si quiere proponer Algo

Vale: en – o sea en verda(d) / no me molestaría hacerlo de nuevo / pero necesitaría saber cuándo y la hora porque también tengo otras pruebas otros exámenes yaa / como / pa(ra) prepararme también o sea

P: ya mire eeah hagamos una cosa usted mándeme sus horarios y – y§

Vale: §ya§

P: § yo voy a tratar de estar disponible a una hora y una hora - y a una fecha y una hora que a usted le - le acomode yo misma le puedo tomar el examen

Vale: ya okey

P: yaaa

Vale: ya ¿y es escrito o oral?

P: usted su – si – si lo sugiere oral podemos flexibilizar debido a las circunstancias

Vale: ya sí yo prefiero oral

P: okey dejémoslo oral entonceh

Vale: ya okey

P: ¿ya? de todos modos voy hablar con la ayudante ¿ya?

Vale: ya

P: a ver si aparece por ahí

Vale: ya

P: muchas gracias

Vale: ya muchas graciah

P: chao que estés bien

Vale: chao que esté bien

P: chao

Interlocutor: Profesor (P) – Villa (Vi) HN

P: adelante□

Vi: hola

P: hola ¿cómo ehtá?□

Vi: muy bien ¿y uste(d)?

P: bieaan gracias tome asiento

Vi: gracias / eeah§

P: §¿cuénteme a qué se debe la visita?

Vi: la visita es porque eeah vi que estaban publicadoh los resultadoh de las pruebah

P: yaaa

Vi: en la página y estaban también las pruebah físicas en - en cómo se llama en secretaría

P: yaaa el examen final□

Vi: claro□ y la mía no estaba

P: ¿su examen final no estaba?

Vi: sí□ y tampoco estaba publicado ennn

P: ya y está segura que lo - lo vino a dar digamoh

Vi: sí

P: ¿cuál es su apellido?

Vi: Villa

P: / aaah hay problemah con su examen porque su nota no está y si no está la nota quiere decir que no apareció el examen en medio de todos los exámenes porque están registradoh absolutamente todos

Vi: y qué puedo hacer en ese caso porque di la prueba y firmé de hecho / saliendo de la prueba

P: claro eeah (suspiro) la verda(d) es que no había estado frente a una situación así tan / eeah / digamoh / eeah fortuita pero debido a la circunstancia y si no aparece el examen que yo creo que no va aparecer po(r)que fuimos muy cautelosos con el tema siempre somos cautelosos con el tema de los exámenes

Vi: pero recién sale que se perdió mi examen y que no está mi nota ¿no es posible buscar o hacer otro esfuerzo?

P: eeah tendría que llamar a la ayudante que ella registrara en sus cosas□ de por dónde anduvo ese día□ eeah si el examen se cayó o qué pasó pero por el momento si no aparece el examen va a tener que dar otro porque yo no pueaadoaa poner una notaaa

Vi: pero imposible si yo lo di yo firmé y no es mi culpa□

P: claro yo entiendo que no sea su culpa vamos hacer todo lo posible por encontrarlo pero si no se encuentra el examen no puede quedar sin esa nota yo no le voy aah

Vi: o sea claramente no puedo quedar sin esa nota pero di el examen y me parece súper injusto tener que volver a darlo

P: claro

Vi: siento que no fue mi culpa

P: yo lo - la entiendo pero por más injusto que parezca si el examen no aparece independiente si la responsabilidad es del ayudante oah que seguramente es porque se le tiene que haber perdido a ella cuando se lo llevo y lo traje para que yo lo re-revisara eamnn si la nota no está no se puede inventar entonceh vamoh a tener que ver una manera deaa

Vi: no yo sé que no pero me gustaría que primero se hiciera ese esfuerzo y después viéramos la otra posibilidad

P: claro pero para ganar tiempo digamos eah si es que no apareciera usted tiene algún - alguna yaaa emnn alguna yaaa alguna idea de lo que - de lo que podría pedir oaa cómo podría resolver el tema de la nota como dar un examen qué posibilidades pediría uste(d)

Vi: o sea

P: como para yo ir eah evaluando qué- qué podemos hacer

Vi: o sea no la verda(d) me parece súper injusto yo de - preferiría que se hicieran todo el esfuerzo porque si encontraran primero el examen§

P: §yaaa§

Vi: §y si no en ese caso no sé es que me parece injusto la verda(d) que se tenga que hacer otra prueba que tal vez tenga otras dificultades y me - me perjudique a mí y no a mi compañeros o seaa

P: sí sí no sí la afectada directa aquí es usted de todas maneras yaaa

Vi: °(claro)° es que también podría ser al revé§ podría ser que el examen esté mucho más fácil yaa es injusto como la situación pa(ra) loh demáh

P: claro pero no en ese sentido yo - yo me comprometo hacerlo con el mismo grado de dificultad digamoh porque voy a tener que elaborar un nuevo instrumento para eah realizar

Vi: ()

P: peroaa

Vi: y también el tiempo§

P: §ya§

Vi: §darme otra prueba§

P: sí sí entiendo§

Vi: §de verda(d) que preferiría que buscaran el examen

P: mhaa mhaa mira yo me comprometo a hablar con la ayudante y vamoh a buscar por cielo mar y tierra y si no□ eeah le mando un correo paraaa que nos pongamos de acuerdo cómo lo vamos hacer y negociemos la situación de otra manera porque por el momento usted no quiere negociar nada hasta que no aparezca el examen

Vi: es que como recién estoy diciendo que di el examen§

P: §mmhaa

Vi: y era seguro§

P: §mmhaa

Vi: me gustaría que siguieran la búsqueda primero

P: ya□

Vi: no es posible que se pierda un examen la verdad

P: ya perfecto

Vi: o sea me parece súper raro§

P: §perfecto perfecto

Vi: preferiría eso primero y después una vez

P: okey (())

Vi: si es que no aparece

P: mmhaa

Vi: y de verdad es que se perdió preferiría negociar porque de verdad que en estoh momentos igual me da lata °(mucho)°

P: ya okey okey ni un problema yo me comprometo a buscarlo entonces ya/ pueh que este bien

Vi: ya

P: nos vemos

Vi: ya chao

P: chao chao

Interlocutores: Profesor (P) y Bianca (Bi) HN

P: adelante

Bi: ° (permiso) ° holaaa ° (¿cómo está?) °

P: holaaa ¿cómo ehtá?

Bi: bien ¿y uste(d)?

P: bieaan gracias

Bi: qué bueno

P: ¿cuénteme a qué viene?

Bi: eeah sabe que§

P: §tome asiento

Bi: eeah sí permiso / eeah le dio la nota a todoaah mih compañeros del examen

P: yaaa

Bi: y a mí no me la ha dado entonceh

P: ¿jno se la he dado!?

Bi: no

P: ¿no le he devuelto el examen quéaaa?

Bi: nada

P: nada nada no tiene idea ¿su apellido y nombre?

Bi: ((Bellpuig Bianca))

P: claro/ su nota no está/ no aparece / de hecho no – yo no tuve acceso a su examen porque no estaba□ dentro de todos los exámenes

Bi: ¡qué raro! porque yo di la prueba en todo caso

P: usted vino ese día y dio la prueba§

Bi: §° (sí) °

P: y está en la asistencia

Bi: y estoy en la asistencia y todo

P: eeah la verda(d) es que estamos frente a una situación inesperada yaaa me parece que el examen simplemente se perdió

Bi: aaah

P: porque el ayudante me entregó todos los exámenes y – y no hemos dado con el suyo porque incluso yo pensé que no lo había dado

Bi: aaah no sé bueno pero ¿qué se puede hacer en ese caso?□

P: va a tener que dar el examen nuevamente

Bi: ya pero ¿puede dar un tiempo para estudiar algo?□ ° (porque igual) °

P: a ver yo no le puedo tomar en mismo examen

Bi: aah sí ° () °

P: entonces voy a tener que elaborar un instrumento yaaa tomárselo nuevamente
eadh ¿qué sugiere uste(d)?

Bi: eadh / que por lo menos me dé como un plazo así como para repasar porque
como ya ha pasado tanto tiempo que uno no tiene los conceptos más claros o sea a
mano digamoh

P: okey okey

Bi: pero un par de días

P: sí

Bi: ¿está bien?

P: ningún problema§

Bi: § ¿sí? §

P: §ningún problema§

Bi: §ah ya bueno

P: entonces para acordarlo uste(d) me manda un mail formal

Bi: ya

P: con copia al ayudante y lo organizamos el día y hora

Bi: yaaa bacán

P: ¿le parece bien?

Bi: sí no perfecto

P: okey perfecto

Bi: ya en eso quedamos

P: ya

Bi: ya muchas gracias que esté muy bien

B.- Muestras de hablantes no nativas

Interlocutores: Profesor (P) - Hanna (H) HNN

P: hola Hanna?

H: hola profesor§

P: §¿cómo estás□?§

H: §¿cómo está□?

P: bien bien ¿y tú?

H: bieen/ gracias

P: adelante/ toma asiento////(5'') Cuéntame ¿en qué te puedo ayuda□r?§

H: §yaa§

P: §¿en qué te puedo ser útil□?

H: eh/ vengo buscando mii nota del últimaa-última prueba porqueem mm lo que pasó es quee todos los otros alumnos recibieron suus notas yy mm yo no recibí nada/entonces quisiera buscar mm/ o sea quisiera saber qué paso con eso y§

P:

§qué raro/ ¿no recibiste tu nota□?

H: noo/ sí raro

P: ((()))

H: porque tomée/ síi tomé el examen y todo yy no sé dónde está□

P: entregamoh la semana pasa(da) lah notah-el viernih

H: síi

P: ¡qué extraaño! ¿tu apellido Hana?

H: Caplent¹

P: °°(Caplent)°°

H: pero es que yo sé que habían-o sea que a veces hay/ problemas con nn-como cuando hay muchos alumnos y todo eso entonces no hay problema pero□

P: Caplant²/ ¡aah sí□! justamente acá tengo unn-tengo una una anotación del ayudante que dice que tu prueba está perdi(d)a que no encontró tu prueba

H: ay no ¿en serio□?

P: está perdi(d)a

¹ Pronunciación según el alfabeto español.

² Hablante sustituye el último fonema vocálico, pronunciado anteriormente como /e/.

H: (INHALA AIRE) pero (SUSPIRO) yo hice y todo entonces

P: ¿tú la hiciste?

H: sí/ seguro

P: eeh vamos a tener que tomarla de nuevo (TOS) vamos a tener que tomar de nuevo la prueba

H: pero

P: ¿tú sabes que es fundamental para aprobar el ramo

H: sí/ yo sé que es fundamental y entiendo y todo pero// encuentro que no es justo porque// es que ya tomé ya hice el trabajo y todo- preparé mucho y ahora ha pasado muchas semanas yy// es que no no es justo como en comparación a los otros alumnos

P: la nota que es fundamental es aprobatorio/ tú sabes

H: ¿sí yo sé pero// quizás hay otra manera de no sé sacar una nota como (INHALA AIRE)// no sé ¿están seguros que no-no pudieron encontrarlo?

P: ¿revisamos TODO revisamos todo- los ayudantes estuvieron revisando/ todo me dejaron ordenar la oficina

H: ya

P: que aquí se pierde mucha cosa porque tú sabes entra sale gente entra sale gente (())

H: claro pero entonces eso no es mi culpa-entonces no sé por qué necesito hacerlo otra vez

P: ¿y si lo cambiamos de modalidad?

H: eeh

P: ¿hacemos una prueba

H: ¿ya

P: ¿oral

H: quizás sí/ eso puede ser

P: ¿te parece?

H: sí de la misma materia o

P: de la misma materia que entró en el examen

H: ya eso sería buena

P: ya yy la fijamos para hoy día en la tarde ¿te parece bien?

H: sí

P: ya entonces yo te la tomo acá mismo en la oficina

H: ya

P: juntémonoh a lah cuatro y media

H: perfecto

P: ya

H: muchas gracias

P: yaa graciah Hanna/ que estés muy bien

H: igual/ chao

P: chao chao/// chao

Interlocutores: Profesor (P) - Alyson (Al) HNN

Al: hola/ buenos días

P: hola Alison/ buenos días // ¿cómo está uste(d)?

Al: bien ¿y usted?

P: bien también // bien bien / muy bien / harto trabajo hay P'

Al: harto trabajo /sí aa

P: ¿cómo has estado tú?

Al: (SUSPIRO) bien/ cansada

P: cansada

Al: estoy aquí porquee§

P: §(cuénteme)°§

Al: §todas mis amigas recibieron sus notas en nuestra
clase de/ estética / salvo yo

P: aah

Al: yaa no sé

P: ¡tus notas de esté(tica)/ sí!

Al: sí

P: de la prueba§

Al: §sí de la prueba□ la prueba final§

P: sí sí déjame revisar el archivo mira

Al: okey °(gracias)°§

P: §justamente / /juntamente estaba con el archivo abierto /sí / tuvimoh-
tuve un problema/ tuve un problema con tu prueba

Al: ¿por quée?

P: ah/ por eso no recibiste los resultadosh

Al: okey

P: se me/ se me eeh se perdió la prueba m se me extravió/ no sé qué pasó con tu
prueba

Al: ¿peroo recuerdas quee te entregué□ que te lo entregué?

P: sí/ sí

Al: porquee / recuerdo la conversación que te tuvimos / ¿sí? / te lo entregué

P: sí/ si yo/ no sé qué pasó con la prueba pero he da(d)o vuelta la oficina y no la he
encontra(d)o // tenemoh un problema ahí□

Al: okey

P: porque tú sabes quee// es el examen final del curso e(s) (e)l requisito aprobatorio// emm ///lo que yo quería proponerte es quee mm/ coordináramos otra fecha paraa// para que tú dieras la prueba nuevamente

Al: pero / me voy/ al sur para viajar□ a fin de semestre no voy a estar acá

P: no vas a estar / ¿y cuándo te vas?

Al: el domingo

P: ¿y no la puedes dar mañana mihmo o hoy día en la tarde?

Al: noo porque tengo clases hoy día en la tarde y tengo dos ensayos para entregar antes de salir y tengo mucho trabajo/ no tengo tiempo/ °(no tengo tiempo)°

P: ¿no tienes ningún minuto?

Al: mm / no ((veo)) por qué no podemos comoo tomar un promedio de todas mis notas o algo así□

P: mm claro es que ahí tengo el problema dee// de que efectivamente refleje lo que aprendiste ¿mm?

Al: sí

P: que tu prueba refleje lo que aprendiste

Al: no sé qué hacer/ ¿no hay ningún(a) posibilidad de encontrarlo!?

P: difícil

Al: pero cómoo/ pero

P: porque revisamos TODO / traje a la ayudaNTE/ la ayudante estuvo buscANDO // entonceh/ ¿y tú vuelves después o no!/? / ¿no lo puedes dar a la vuelta de tu viaje?

Al: vuel(vo)-vuelvo por/ tres días pero/ no quiero hacer una prueba y estar estudiando todo/ ell viaje/ no sé□/ y tendría que hacerlo la misma prueba de nuevo o otra/ prueba porque ahora sé las preguntas pero eso

P: claro no/ tendría que mm la misma estructura/ la misma estructura□ la misma forma/ pero ee con otras preguntas distintah/ pero que midan lo mihmo o sea que están midiendo lo mihmo que son los contenidos que vimoh en el curso

Al: okey

P: con ustedeh

Al: qué hacer porque realmentee/ no tengo mucho tiempo

P: ¿y hacer una prueba oral? ¿Podrías hacer una prueba oral?

Al: ¿cuándo sería□?

P: ¿hoy día mismo si tú quiereh?

Al: hoy díaa ((no que)) no estoy preparadaa y no voy a regresar a San Joaquín³ ah después de hoy día/ podría hacerlo/// pero□ no no no me siento muy preparada

²³ San Joaquín: sede universitaria de la Pontificia Universidad Católica de Chile

P: no te sie(n)tes)- para hacerla en formato oral□ nos demoraríamos veinte minutos

Al: y también como un es-un-es (RISA) un estudiante extranjera es más difícil hacer una prueba oral que una prueba escrita□ por eso no es no es muy justa / no sé podría tomarlo en consideración / que no es mi/// idioma// natural/ no sé

P: y ¿hacer la prueba escrita en un ratito más o ahora mismo? ¿si la haceh ahora mismo?

Al: podría hacerlo□ peroaa prefiero que no (RISA) tengo mucho trabajo que hacer / pero si no hay otra opción/ ¡sí// lo haría!

P: déjame pensar a ver qué-cómo también podemos solucionar el problema / mm// yo entiendo que tú estah a final de semestre / que estamoh / cerrando todoo no cierto y tú también estah con hartas cosas

Al: mm sí

P: te parece una prueba para la casa/// es decir una prueba en queaa yo te la mando al correo y tú la contestas§

Al:

§okey §

P:

§y me la devuelves al correo

Al: sí esto es posible yoo§

P: §¿te parece?§

Al: § yo lo haría/ sí sí

P: ¿te parece? para que no te demoreh un ratito

Al: y por eso no tendría que regresar a San Joaquín porque me demoro como una hora/ sí/ yo lo haría

P: ya po'

Al: okey

P: quedemoh así

Al: okey

P: ¿te parece?§

Al: §¿y puedo entregarlo por mail también?

P: tú me lo devuelves por mail / sí / me lo entregar por mail/ no hay ningún problema

Al: okey

P: ya / yo te la mando inmediatamente

Al: aja

P: para que- ((yo)) ya estoy escribiendo lah preguntah entonceh te la mando inmediatamente

Al: okey

P: te la mando inmediatamente a tu correo y tú me la devuelves

Al: y ¿cuándo// tengo// que // entregarlo?

P: eeh ¿puede ser mañana□?

Al: aah

P: cuál es tu§

Al: §¿a qué hora?

P: mañana hasta las seis de la tarde□

Al: °(hasta las seis)°

P: siete de la tarde□

Al: °(okey)° ¿y debo trabajar como una hora/ más o menos□?

P: sí□ sí

Al: sí sí/ ya/ yo podría hacerlo

P: síaa síaa/ trabajando una hora/ además como tú ya dihte la prueba yaa

Al: okey/ sí/ okey

P: ya po' muchah graciah Alison/ disculpa elnn§

Al: §ya/ está bien§

P: §el extravía p' de la prueba ¿no cierto?

Al: sí ((todos))

P: son cosas que pasan

Al: sí cosas que pasan/ okey

P: yaa

Al: gracias

P: que te vaya muy bien

Al: nos vemos

P: chao

Interlocutores: Profesor (P) secretaria (S) - - Capren (C) HNN

.

C: buenas tardes

P: buenas tardes

S: está/ eeh/ un estudiante del curso de narrativa chilena

P: ¡aah! dígame que pase/ gracias

S: adelante

P: adelante

C: holaa

P: hola ¿cómo estás?§

C: § ¿cómo estás? bien gracias ¿y usted?§

P: § ¡qué bueno!/bien//

adelante/toma asiento

C: ya emm

P: ¿en qué te puedo ayudar□?

C: es que cuando recibimos nuestros exámenes□ eh no (he) recibido el mío en clase
yy quisiera ver mi nota si-si tiene

P: tu nota/ sí sí que raro po' entregamoh todoh loh exámeneh ¿cuál es tu uu apellido?

C: ya eeh Capren

P: ¿sabes lo que pasa□? es que tu examen está extraVIA(D)O/ tu prueba se perDIÓ/
ehtuvimos buscándoloo acá con el ayudante-con todoh loh ayudanteh-mira me
dejaron hahta ordenada la oficina todoh loh libroh bien puehtoh// (INHALA AIRE) está
perdi(d)o tu examen/ vah a tener que volver a hacerlo

C: ya yy// e(s) es que encuentro que ee no hay ninguna manera para buscarlo otra
vez comoo encuentro que es un po(co)-no es justo porque ya ya tomé ya estudié con
mis-como mis compañeros yy no hay ninguna manera para aa hacer no sé algo
diferente para aa tener una nota en vez de tomarlo otra vez□

P: sí es que tú sabes que ese examen es fundamenTAL para la aprobación del curso
po'

C: sí

P: eh un examen fundamenTAL para la aprobación del curso y yo no sé qué puede
haber pasado que se perDIÓ el examen□§

C:

§pero es que ya no es§

P: § ¿usted recuerda haberlo entregado-haberlo entregado y haber
firmado que lo entregaste?

C: sí definitivamente como ya hice todo el trabajo y// no sé-yo sé que es fundamental pero no sé si hay alguna manera diferente paraa-no sé

P: ¿siii te la tomo la prueba oral□/ te-te-te parece□?

C: yaa puede ser

P: ¿sí?

C: sí

P: ya entonceh la hacemoh la prueba oral□§

C: §ya§

P: §a lah treh de la tarde ¿te tinca?

C: síi perfecto§

P: §despuéh de almuerzo/ ya nos juntamos

C: muchas gracias-síi-nos vemos

P: gracias/ que estés bien

Interlocutores: Secretaria (S)- Profesor (P) – Kelly (Kel) HNN

S: ehte-ehte/ ella está tomando con usteh el curso de Jesús

P: ya§

S: §en la escuela de teología

P: ah! excelente/ sii Kelly adelante pasa / ¿cómo ha(s) estado?

Kel: bien y ¿usted?

P: muy bien

Kel: ah! mire tengo una pregunta§

P: § cuéntame§

Kel: §es que en mi clase de teología□ aamm hoy recibieron todos los otros alumnos los exámenes que tomamos aah hace unos días aah/ excepto yo / no recibí mi examen y quería averiguar cuando la recibí

P: no has recibido tu-tu examen/ tu nota de la prueba no la has recibido

Kel: no no

P: ¿cuál es tu apellido Kelly?

Kel: Mor⁴/ eme- o-o- ere- e⁵

P: aah sí/ aquí te tengo marca(d)ito anota(d)ito con color / perdimoh tu examen no sabemoh que pasó/ pero no hay-no está□ / tuve a los ayudanteh revisando toda la oficina / y no está tu examen vah a tener que hacerlo de nuevo Kelly

Kel: aah pues/okey es que entregué mi examen con to-con todo el resto por eso no entiendo aamm es que aah ¿perdieron ustedes el examen?

P: no sabemos que pasó

Kel: okey aamm entonces tengo que volver hacer- hacerlo□

P: volver/ tú sabes que esta nota del examen es fundamental eh un- el examen es aprobatorio del curso es fundamental (SUSPIRO) eemm/ vamoh a tener que hacer la prueba de nuevo

Kel: okey pues es que no-no entiendo exactamente por qué- por qué / aah hice mi examen con todo el resto ¿hay otra manera para aamm recuperar la nota o algo? o/ es que tengo muchos otros exámenes este⁶ se-semana y ya he hecho el examen una vez/ ¿hay otra manera para hacerlo?□

P: eeh tendríamoh que tomarlo de otra forma el examen //eeh te parece que lo hagamooh prueba oral□

⁴ Pronunciación según el alfabeto español.

⁵ La interlocutora Kelly explica cómo se escribe su nombre.

⁶ Esta semana

Kel: em pues aamm el problema oral sobre todo afectaría que ya he escrito□

P: claro todaa laa- sobre toda la materia del curso lo que entraba en estaa prueba de estaa nota del examen final/ vamoh a atener quee/ una opción es que la hagamoh con-como prueba oral

Kel: okey pues va hacer algún tipo de recompensación□ porque aamm ya he hecho una vez§

P:

§mm§

Kel:

§ ¿o no hay otra opción?§

P: §° (qué terrible) ° eh que el examen se perdió y bueno en esta oficina tú sabes tanto trabajo se PIERDEN lah cosah

Kel: sí pero si todos los exámenes están juntos no entiendo exactamente cómo eh pasó y como que-como que no es mi culpa aamm no creo que pueda// preparar de nuevo ese con menos tiempo ese para hacerlo□

P: mmm te parece entonces que hagamoh lo tomemoh oral en doh días más una cosa así uno o doh días más

Kel: /// es que

P: ¿te parece bien o no?

Kel: amm sí pues si no hay otra opción tendré que hacerlo de nuevo/ sí pero no me-me parece completamente justo que tener que devolver para estudiar y hacerlo de nuevo pero si no hay otra opción tendré que hacerlo

P: claro/// tendríamoh que hacerlo así nada máh// pero□ prueba oral y// en el fondo que conversemoh que tengamoh una conversación que yo pueda saber que tú aprendiste en el curso

Kel: si cómo yo ah-ah va a evaluar ese examen□

P: con unaa claro con una pauta que yo te mando al tiro al correo ¿te tinca?

Kel: yaa

P: ¿te parece? te la mando ahora al correo eeh la pauta para la-los exámeneh oraleh y□ eeh tú lo preparas doh días y nos juntamos acá

Kel: ya

P: ¿ya?

Kel: ya// sí

P: tendríamos que hacerlo así y bueno disculpa los inconvenientes pero (SUSPIRO)// pasan estáh cosah

Kel: mm ay (RISA)

P: chao que estés muy bien

Kel: gracias

P: chauu

Interlocutores: Profesor (P) – Elizabeth (Eli) HNN

P: pase

Eli: holaa

P: hola Elizabeth ¿cómo ehtás?

Eli: bieen bien

P: ¡qué bueno!

Eli: ¿y usted?

P: bien/ con harto cosas corrigiendo pero bien

Eli: síi sii

P: toma asiento

Eli: gracia(s) gracias

P: cuéntame

Eli: oh

P: ¿qué te trae por aquí?

Eli: noo mm/ recibí/ mii examen§

P: § °(¡qué raro!)°§

Eli: §que me (()) clasee y no SÉ dónde está

P: qué raro ah tú eres Elizabeth cuánto/ Elizabeth

Eli: Guard

P: Guard

Eli: doble veaerede⁷

P: ¡aah sí! te tengo aquí anota(d)ita-/ tuvimoh un problema con tu examen

Eli: ¿qué pasó□?

P: se perdió□ se extravió no s(é)/ he busca(d)o por toda la oficina y no lo encuentro

Eli: no lo tiene□

P: busq(ué)- mandé al ayudante también que me ayudara/ el ayudante me ayudó yy// dejó todo ordenado po'- mira cómo está ahora/ ahora está pero impeccable la oficina s(i) era un desorden□ ordenó to(d)o to(d)o to(d)o y no encontró el examen

Eli: síi pucha/ pero entonces§

P: §y tú sabes que es indispensable esee examen// tú viste en clase(s) que ese examen es indispensable para aprobar el ramo/ necesito que DÉ de nuevo el examen

Eli: claro□ y éste eeh ton-to-tonto tonto

²⁷ E: deletrea su apellido.

P: necesito que deh de nuevo el examen

Eli: ¿en serio□? yo§

P: §porque para aprobar el ramo E(S) indispensable (TOS)

Eli: pero/ yo lo vii vi-vio que estaba en clase cadaa/ cada día/ y yo sé-usted sabe

P: yo lo sée/ pero tengo que certificar□ no puedo pasartee//-aprobarte el ramo así/

Eli: sí pero mm/ no estoy de acuerdo con eso/ ¿hay-hay otraah opciones oo?

P: ¿qué podemoh hacer?

Eli: °(noo sée)°

P: si yo necesito tener el examen y ahora luego□ porque vamos a cerrar semestre/ ya próximamente§

Eli:

§sí y me voy esta noche a Perú

P: ¿te vas ahora□?

Eli: síi síi

P: ¿esta noche a Perú// y no puedes hacerlo ahora/ el examen?

Eli: noo/ no puedo

P: ahora mí(s)mo§

Eli: §tengoo§

P: §con la Nelly ahí senta(d)ita al la(d)o

Eli: ¿ahora?

P: ahora

Eli: noo tengo enn// aah diez minutos□ tengoo// que eeh/ juntar con mi otra profeaa°(sora)° PRO FE SOR dee// mi clase de filosofía

P: más rato ¿a qué hora podríah?

Eli: noo puedo□/ porquee me voy a Perú/ y eso ess§

P: §¿y una prueba oral?

Eli: ¿oraal□?

P: ¿una prueba oral máh rato?

Eli: mm

P: anteh que te vayah a Perú

Eli: sí pero // ya tom(é) ya tomée- ya tomóo/// y no-no es justo

P: e(s) que yo necesito§

Eli: §es que usted me vio□ es-escribiendo el-el poema/ el poema/ el examen

P: es que ya no me acuerdo porque son tantoh ustedesh

Eli: noo□ pero// yo siento// en la primeerr

P: la primera °(fila)°

Eli: sí sí

P: ¿y una prueba por correo? Que me la envíes/ yo te la envío al tiro ahora?§

Eli: §¿por correo□?§

P:

§por correo/ al tiro al correo te envío las preguntas

Eli: no voy a tener internet poorr/ casi un mees

P: no sé

Eli: ¿dónde-dónde puedes estaar? no puedo

P: he buscado todo está□ totalmente perdi(d)a perdi(d)a perdi(d)a la prueba/ he busca(d)o por todah parteh

Eli: no sé□/ no sé cómo// no es mi culpa□ °(que te)°§

P: §te entiendo pero// como no está en ninguna parte y eres TÚ la ÚNICA que FAL TA// porque tengo todas las otras pruebas de tus compañeros

Eli: sí

P: si por eso tú viniste también/ tú viste que leh entregamoh los resultadoh a todoh po'

Eli: pero no sé

P: te tendría que dejar con nota pendiente

Eli: ¿qué qué significa?

P: nota pendiente e(s) decir ¿qué es eeh?// te calificoo/ la nota/ ell//-al comienzo del siguiente semehre

Eli: ¿puedes explicar?//

P: sí

Eli: no entiendo

P: tú te vaah ¿cuánto vas a estar sin internet?

Eli: aah

P: ¿cuántos días vas a estar sin internet/ un meh ((me imagino))□?

Eli: ah un mes sí

P: un mes/ bueno/ dehpuéh de ese mes tú hace(s) ell// el trabajo y me lo envías/ al correo

Eli: ¿un trabajo de qué?

P: enn relación a la prueba/ a los contenidos de la prueba/ yo te mando al tiro las preguntas por correo

Eli: (SUSPIRO)

P: cuando túu ya tengas acceso a internet hace(s) el trabajo (y) me lo mandas

Eli: ¿yy// puede eeh ganar un nn// prueba// más fácil□? oo

P: sí

Eli: lo mismo □ oo

P: no/ más fácil/ más fácil

Eli: ya ¿más cortita?

P: más cortita/

Eli: yaa

P: una prueba más cortita// cosa que tú la hagas cuando ya vuelvas de Perú// y ahí/
y por mientras queda tu nota como pendiente/ yo solicito/ pendiente

Eli: okey entiendo/ pero/ todavía no/ estoy de acuerdo

P: no puedo cerrarte§

Eli: §siii// si usted§

P: §con-con las notas que tenemoh§

Eli: §si usted mm// enn

en-era mi posición ¿qué qué haría?

P: tratemos de§

Eli: §no quer(r)ía tomar el ramo otra vez ¿sí?

P: ¿cómo?

Eli: usted no quer(r)ía tomar el examen otra vez □ ¿sí ?

P: sí ¿pero qué solución podríamoh buhcar?

Eli: puedoo// mostrar// a usted mis notaas □ por mis-// de-de cada clasee§

P: §hagamoh eso

po'

Eli: o quee/ ya

P: me puedes traer tu uu/ carpeta con todas las cosah de tu clase

Eli: sí sí yo tengo en mi °(cosita por ahí)° sí ¿ya?

P: ya hagamoh eso entonceh

Eli: ya

P: ya

Eli: ya oh que bueno muchas MUCHAS gracias

P: y así lo podemos solucionar// disculpa también pero es que este eh importante

Eli: sí lo siento por usted// ah ((muy frustrado)) pero oo muchas gracias por su ayuda

P: ok Elizabeth gracias

Eli: gracias □ que te vaya bien

P: que estés bien

Eli: cuídate

P: chao

Interlocutores: Profesor (P)– Emily (Emi) HNN

P: Emily// ¡Emily! pasa lo siguiente //mira estoy revisando acá Emily/// tu examen se ha extraviado ¡está perdido!□ // va a haber que volver hacerlo□

Emi⁸: ¿¡cómo que está perdido!?

P: está perdido/ se perdió/ no sé qué pasa/ no lo-no lo encontré / tuve al ayudante / revisó TODA la oficina mira dejé toda□ la oficina ordenada de nuevo y no aparece tu prueba

Emi⁹: pero no me dijo nada hasta ahora□

P: (SUSPIRO) es que con tanto trabajo tanta cosa se nos olvidó□ ahora yo vengo a revisar cuando reviso la planilla / vamos a tener que repetir el examen

Emi¹⁰: // ¿cuándo?□

P: // ahora mismo si tú puedes

Emi: es que §

P: §acá te pones en la oficina§

Emi¹¹: §es que la había preparado antes y no puedo esperar una semana porque tengo que volver tengo una vuelta a los Estados Unidos y no puedo quedarme para tomar ese examen que se lo perdí□

P: // ¿pero si lo das ahora mismo acá en la oficina de al lado?

Emi¹²: no□ porque no tengo la misma preparación no es justo los otros estudiantes tuvieron preparación sabían que iban a llegar a la clase y tomar el examen no puede hacer eso hoy

P: si la das mañana/ ¿te tinca?

Emi: (SUSPIRO) sí§

P: §tu examen está// no aparece o sea yo no sé qué realmente es lo que pasó

Emi: (amm) ¡pero cómo no sabe! (RISA) §

P: § (RISA)

Emi: sí□ mañana yo voy a estudiar

P: ¿lo hacemos mañana?

⁸ E: utiliza un habla rápida como expresión de su molestia.

⁹ Ídem

¹⁰ Ídem

¹¹ Ídem

¹² Ídem

Emi: sí

P:/// ya po' muchah graciah

Emi: gracias

P: gracias que estéh bien

Interlocutores: Secretaria (S) - Profesor (P) - Lauren (L) HNN

S: señor Gómez/ una estudiante

P: ya, dígame que pase

S: (())

P: gra(cias)§

S: §adelante

P: graciah hola

S: (())

P: hola ¿cómo ha estado□?

L: bien

P: tome asiento

L: gracias

P: ¿cómo ha estado- cómo cómo te ha ido en el curso-qué te ha gustado el curso de teatro□?

L: bien/ sí/ es muy interesante

P: ¡qué bueno□! díme)- ¿en qué te puedo ayudar□?

L: pero quería saber sii tiene mii prueba final□

P: ¿tu nombre cuál es?

L: Loren¹³

P: Looren sí me acuerdo de tu caso-me acuerdo de tu caso-te quería escribir un correo pero se me ha olvidado// mira resulta-lo que pasa es que/ se me perdió tu prueba/ no SÉ qué pasó con tu prueba/no estÁ§

L: §pero lo entregué-la entregué

P: he revisado TODA la oficina hasta el ayudante revisÓ también y no tenemoh tu prueba

L: peroo estoy cierta quee entregué la prueba conn el resto de los alumnos/después dee la clase

P: tenemoh un problema ahí porque yo he rev(isado)-hemoh revisa(d)o todo todo todo y no sé qué puede haber pasa(d)o con tu prueba

L: pues eso no es mi culpa porque estoy segura que ya la entregué con todo el resto de las pruebas

P: así quee (SUSPIRO) tú sabes que esta prueba era MUY importante para aprobar el ramo-para aprobar el curso

¹³ Pronunciación según alfabeto español.

L: sí sí

P: eehm por lo tanto// vamoh a tener que repetirla

L: noo¹⁴/ pero es que ya lo hice y ya la entregué también/ con todo el resto de los alumnos// estudié mucho-preparé mucho para la prueba yy// ya la hice no es mi culpa quee//-necesito es que ahora tengo muchas cosas de hacer□ yy regresar a los Estados Unidos después del semestre y no puedo sentarme otra vez para preparar otra vez para hacer la prueba

P: ¿y si cambiamoh la modalida(d)/ si hacemoh modalida(d) oral-te la tomo oral/ como interrogatorio?// ¿te parecería?

L: pues de cualquier modo significa que necesito prepararme otra vez para la prueba yy ya vamos a salir muy pronto a regresar a casa no quiero prestarme todo el día estudiando comoo-cuando ya lo estudié-ya la hice la prueba

P: sí po' si está bien complicada la situación/ yo lamento mucho que se haya perdi(d)o la prueba// no sé qué pasó tenemoh to(d)ah lah prueba de todoh loh alumnoh ¿y si lo hacemos con un trabajo para la casa/ lo haceh en tuu§

L:

§pues§

P:

§tuu casa□?

L: todavía no es una situación buena porque todavía significa que necesito sentarme otra vez y trabajar más para la clase pero pienso que eso será mejor quee va a durar menos tiempo dee de estudiar otra vez para hacer la misma prueba otra vez

P: ¿te parece que lo hagamoh así? Te doy harto tiempo-te doy más tiempo de lo normal

L: sí

P: ¿sí?

L: sí/ si es la únicaa cosa que podemos hacer-si no hay otra opción

P: sí/ tendríamoh que hacerlo de esa manera// ya ¿te tinca? te mando inmediatamente ahora un correo§

L:

§(())§

P:

§te mando el correo con las instruccioneh yy en uunnaa semana y media-máximo doh semanah

L: sí y como§

¹⁴ El tono de la negación evidencia molestia por parte de la hablante.

P: ¿tú me la devuelves?

L: y como ya la hice y todoo puede tener más como flexibilidad porque estudié tanto antes y todoo

P: sí sí

L: ¿sí?

P: tendría que tener más- sí/ de toda manera vamos a considerar en la evaluación/ eh mayor flexibilidad

L: bueno gracias

P: y lo siento mucho lo lamento/ disculpa nuevamente y muchas gracias

L: está bien

P: yaa que te vaya muy bien-nos vemos en clase mañana

L: sí/ hasta mañana

P: chao gracias

Interlocutores: Profesor (P) – May (M) HNN

P: hola □ adelante

M: hola profesor

P: ¿cómo has estado?

M: muy bien y ¿usted?

P: bien

M: bien ah §

P: ¿cuéntame □ qué te trae por acá/ en qué te puedo ayudar

M: bueno aah se supone que aah dimos una prueba y todos los estudiantes demás recibieron su nota aah menos yo así que me gustaría saber amm mi nota □

P: ¿no has recibido tu nota? qué extraño

M: nno- sí

P: porque acá publicamos todo lo mandamos-¿cuál es tu apellido?

M: Mei¹⁵

P: ¿Mei?

M: sí eme a i griega §

P: ¿eme a e

M: no eme a i griega

P: eme a i griega perdón/ aah claro/ sí aquí tengo una anotación de la ayudante no (e)stá tu prueba

M: ¿no está?

P: no está está desaparecida buscamoh en toda la oficina mira si me dejaron ordena(d)ito loh asistenteh me dejaron ordena(d)ita la oficina// no sé qué pasó con tu prueba

M: aha

P: vamos a tener que tomarla de nuevo

M: de nuevo □// aah

P: // vamos a tener que hacerla de nuevo §

M: § (()) §

P: ¿tú sabes que eh aprobatorio del curso ese esee examen

M: sí yo sé por eso yo estudié muchísimo y me dediqué mucho a conocer la-las¹⁶ temas dentro del-dee la prueba ¿no hay otra manera de hacerlo quizás? como quizás podemos tener una charla o algo este porque yo escribí hartoo en-en mi prueba

¹⁵ Con alfabeto español

Interlocutores: Profesor (P) – Diana (Di) HNN

Duración: 2:42 min.

P: ¿necesitabah hablar conmigo□!?

Di: aah sí

P: ¡cuéntame□! te escucho

Di: aa es quee no recibí mi examen final // no de filosofía ((de filosofía))§

P: §¿de filosofía?

Di: °(sí)°

P: lo voy a buscar□/ déjame buscar acá en el computador /// ahaa ya me acordé□/// me acordé□-me acordé/// sí tenemos un problema con tu examen// con tu promedio-tuu tu promedio por eso no no te pude entregar los resultados eeh junto con/ eh todoh tuh compañeroh mm con el resto de la clase /// eeh eso tengo que conversar contigo/ lamentablemente se me perdió tu examen ///tu prueba/// no SÉ dónde está di vuelta todo de- ell - la oficina yy incluso la ayudante estuvo buscando/// (es)tuvo buscando estuvo buscando entonceh tenemoh ese problema

Di: pero cómo /// estáa- estaba juntos con los otros

P: ¡estaba junto con los otroh/ yo no sé qué es lo que pasó!/// tú sabes que ese examen es fundamental porque mide todoh loh contenidos del curso// eeh tenemos que hacer la prueba de nuevo (TOS)

Di: pero ya lo hice

P: lo SÉ§

Di: §eeh aah§

P: §pero no tengo como probarlo□§

Di: §sí§

P: §entonces necesito que tú- necesito que que- tú sabes que yo necesito que// ehaa comprobar si§

Di: §sí§

P: §cuáles fueron tus aprendizajes§

Di: yo yo voy saliendo de Chile y no lo encuentro jussto quee// que insistas quee tengo que hacerlo de nuevo/// lo hice/ el problema es tuyo/// tú lo perdiste no yo□

P: pero (TOS) si no ell ramo no se va a poder aproBARr si ese eh el problema yy yo no no te puedo poner una nota que noo- una una calificación- una nota que no corresponde

Di: ¿un examen oral?/// rápido/ eficiente/ vas a tener alguna idea dee-dee cómoo manejoy los temas del curso ¿no?

P: sí// tú eeh

Di: ¿estará bien?

P: ¡estará bien! sí ¿hacemoh una prueba oral/ te parece?

Di: sí / una solución

P: ya ¿qué día puedeh?- ¿cuándo puedeh?

Di: hoy

P: ¿hoy?§

Di: §al tiro (RISA)§

P: §hoy al tiro// ya perfecto/ entonceh ehperamee dieh minutos y hacemoh el examen oral

Di: ah/ bueno

P: ¿ya? Graciah

Di: no/ por nada (RISAS)§

P: §¡ya!/// ya voy a-voy a imprimirlo el examen oral yy-y vamoh

Di: ((¡ahora!)) muchah graciah

P: ya de nada

Di: (RISAS) /// chao profe

P: chao

Interlocutores: Profesor (P) – Stephanie ¹⁸(S) HNN

P: pase/// hola

S: holaa

P: ¿cómo está Estéfani¹⁸

S: bien bien ¿cómo está?

P: bien bien/ toma asiento

S: gra ⁰(ciass) ⁰

P: tú querías hablar conmigo

S: oh sí/ am/ quería averiguar sobre mi nota del examen porquee usted entregó/ el exa(men)- los resultados al resto de la clase pero menos yo entonces quería verr qué qué pasó§

P: §mm qué raro/ a ver dame tu apellido ¿cómo- cuál es tu apellido?

S: es/ Escobar

P: escobar/ aah sí/// tú eres la que tenía°(moh)° un problema- tenemos un problema con tu prueba/ noo- la tengo perdida/ no la encontré por ninguna PARTE/ (es)tá extraviada.

S: ¿y cómoo pasó eso!?(RISA)§

P: § (()) di vuelta TODA la oficina no sé cómo pasó di vuelta toda la oficina el ayudante del curso también mira me dejó ordenado si mira como tengo ahora todo ordenado esto anteh era un dehpelote tengo todo ordenado graciaah□///

S: peroo/ igual que/ ¿me tocaa tomar el examen otra vezz□? ¿oo?

P: sí eso tenía que hablar contigo / necesito que deh el examen de nuevo porque eh indihpensable para el curso

S: pero no creo que es justo porque yo la tomé la primera vez/ entonces/ aja/ no sée// podemos negociar algo como/ podemos tener las mismas preguntaas□ o si no puedo tener las preguntas aantes a ver que van hacer por el exaamen/ o si noo por lo menos ¿jtraer mis notas para el examen□!? porquee ¡ya estudié bastante! y no creo que es justo (aja)

P: ¿puedes dar el examen hoy día?

S: ee //(2'') bueno // noo/ no creo que/ creo que/ más tiempo si no puedo traer mis notas para estudiar o si noo//(2'')

¹⁸ Respecto de los nombres propios de las hablantes no nativas, no realizamos una transliteración, según es el modelo Val.Es.Co.

P: ¿te parece mañana con tus notas?

S: bueno □ sí/ entonces ahí/ ahí sí§

P: § ¿sí?§

S: § sí ahí está bien sí§

P: §ya Stephanie muchas gracias
disculpaa pero§

S: gracias no no está bien □ no es nada

P: pasan/ cosas que pasan

S: sí sí □

P: buenoo si encuentro la pruebaa de aquí a mañana te aviso po'§

S: § bueno okey§

P: §cuando
tú llegues

S: bueno, muchas gracias gracias

P: ya okey

S: chao§

P: § chao

BIBLIOGRAFÍA

- Abdolrezapour, P., Dabaghi, A., & Kassain, Z. (2012). Iranian EFL learner's realization of complaints in American English. *Journal of language Studies*, 12(2), 711-725.
- Achiba, M. (2003). *Learning to request in a second language: Child interlanguage pragmatics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Agustín Llach, M. (2005). *La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos*. Retrieved diciembre 04, 2012. Cervantes virtual:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0094.pdf
- Albelda, M. (2004). La intensificación pragmática y su reflejo a través de la prosodia. In M. Villayandre Llamazares (Ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General*. Madrid: Arco/Libros.
- Albelda, M. (2005). Discordancia entre atenuación/cortesía e intensificación/descortesía en conversaciones coloquiales. En J. Blas, M. Casanova, & M. Velando (Eds.), *Discurso y Sociedad. Contribuciones al estudio de la lengua en contexto social* (pp. 581-590). Castellón de la Plana: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castellón.
- Albelda, M., & Briz, A. (2010). Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En M. Aleza, & J. Enguita (Coords.), *La lengua española en América: Normas y usos actuales* (pp. 237-260). Valencia: UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

- Alcaraz, E. (1996). Los actos de habla. In J. Cenoz, & J. Valencia (Eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 71-93). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Álvarez, A., Carrera de la Red, M., Chumaceiro, I., & Valeri, M. (2002). Denuncias, quejas y súplicas en cartas coloniales colombo-venezolanas. *Boletín de Lingüística*, 20(29), 5-34.
- Álvarez, A., Carrera de la Red, M., Chumaceiro, I., & Valeri, M. (2008). Denuncias, quejas y súplicas en cartas coloniales venezolanas. *Boletín de Lingüística*, 20(29), 5-34.
- Allwood, J. (1976). *Linguistic Communication as Action and Cooperation*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Gotemburgo. Gotemburgo, Suecia.
- Arent, R. (1996). Sociopragmatic decisions regarding complaints by Chinese learners and NSs of American English. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 1, 125-147.
- Arundale, R. (2006). Face as relational and interactional: A communication framework for research on face, facework, and politeness. *Journal of Politeness Research*, 2, 193-216.
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras* (1982 ed.). Barcelona: Paidós.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: bringing pragmatics and pedagogy together. In L. Bourton, & Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and Language Learning, Monograph 7* (pp. 21-

- 39). Urbana/Champaign: University of Illinois, Division of English as an International Language.
- Bauman, R., & Sherzer, J. (Eds.). (1989). *Explorations in the Ethnography of Speaking: Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beebe, L., & Cummings, M. (1996). Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. In S. Gass, & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures* (pp. 65-86). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bernal, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*. Estocolmo: Stockholm University.
- Bialystok, E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In G. Kasper, & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 43 – 57). Oxford: Oxford University Press.
- Billmyer, K. (1990). "I really like your lifestyle": ESL learners learning how to compliment. *Penn Working Papers in Educational Linguistics*, 6(2), 31-48.
- Blum-Kulka, S. (1991). Interlanguage pragmatics: The case of requests. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/ second language pedagogy research* (pp. 255-272). Clevedon: Multilingual Matters.
- Blum-Kulka, S. (1996). Introducción a la pragmática del interlenguaje. In J. Cenoz, & J. Valencia (Eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 155-175). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Blum-Kulka, S. (1996). Variaciones en la formulación de peticiones. In J. Cenoz, & J. Valencia (Eds.), *La competencia pragmática:*

- Elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 179-194). Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Blum-Kulka, S. (2000). Pragmática del discurso. En T. Van Dijk, *El discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria* (pp. 67-100). Barcelona: Gedisa.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1986). Too many words: Length of utterance and pragmatic failure. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 47-61.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood: Ablex.
- Bolívar, A. (2002). Los reclamos como actos de habla en el español de Venezuela. In D. Bravo, & M. Placencia (Eds.), *Actos de habla y cortesía en español* (pp. 37-53). Munich: Lincom.
- Boxer, D. (1989). Building rapport through indirect complaints: Implications for language learning. *Working papers in educational linguistics*, 5(2), 28-42.
- Boxer, D. (1993). Complaints as positive strategies: What the learner needs to know. *TESOL Quarterly*, 27(2), 277-297.
- Bravo, D. (1998). ¿Reírse juntos?: un estudio de las imágenes sociales de hablantes españoles, mexicanos y suecos. En *La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos, Diálogos Hispánicos* (pp. 315-364). Ámsterdam-Atlanta: Rodopi.
- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. En D. Bravo (Ed.), *Actas del I coloquio del programa EDICE*. Stockholm: CD ROM
- Bravo, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. En D. Bravo, & A. Briz (Eds.), *Pragmática*

sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español (pp. 15-37). Barcelona: Ariel lingüística.

Bravo, D. (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la "cortesía comunicativa". En D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des) cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. (pp. 21-52). Estocolmo: Dunken.

Briz, A. (Coord.). (2008). *Saber Hablar*. Madrid: Instituto Cervantes-Aguilar.

Briz, A. (1995). La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática. En *El español coloquial: Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral* (pp. 103-22). Almería: Universidad de Almería.

Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel lingüística.

Briz, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. en D. Bravo (Ed.) *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: la identidad sociocultural de las comunidades hispanoparlantes: Actas del I Coloquio del Programa EDICE* (pp.17-46). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Briz, A. (2004). Aportaciones del análisis del discurso oral. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.

Briz, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. In D. Bravo, & A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 67-94). Barcelona: Ariel lingüística.

- Briz, A. (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía: Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. In D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español: Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 53-91). Estocolmo-Buenos-Aires: EDICE-Editorial Dunken.
- Briz, A., & Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN). *Onomazein*(28), 288-319.
- Briz, Antonio y Grupo Val.Es.Co. (2002). *Corpus de español coloquial*. Madrid: Arco/ Libros.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M & Swain, M (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *AppliedLlingusitic*, 1, 1-47
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Turrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. In J. Cenoz, & J. Valencia (Eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 95-114). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Cenoz, J., & Perales, J. (2000). Las variables contextuales y el efecto de instrucción en la adquisición de segundas lenguas. In C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp. 109-125). Barcelona: Ariel.

- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de Análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Chen, Y., Robb, M., Gilbert, H., & Lerman, J. (2001). A study of sentence stress production in Mandarin speakers of American English. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 109(4), 1681-1690.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representation*. New York: Columbia University Press.
- Clyne, M. (1994). *Intercultural communication at work*. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, A. (1998). Developing pragmatic ability: A case study. In E. Castillo (Ed.), *Applied linguistics: Focus on second language learning/teaching* (pp. 1-13). Manila: De La Salle University Press.
- Cohen, A. (2005). Strategies for learning and performing L2 speech acts. *Intercultural Pragmatics*, 2(3), 275-301.
- Cohen, A., & Olshtain, E. (1993). The production of speech acts by EFL Learners. *TESOL Quarterly*, 27(1), 33-56.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in Education (5th Edition)*. London: Routledge Falmer.
- Cordella, M., Large, H., & Pardo, V. (1995). Complimenting behavior in Australian English and Spanish speech. *Multilingua*, 14(3), 235-252.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Corder, S. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 2(9), 147 – 160.

- Curcó, C., & DeFina, A. (2002). Modo imperativo, negación y diminutivos en la expresión de la cortesía en español: el contraste entre México y España. En M. Placencia, & D. Bravo (Eds.), *Actos de habla y cortesía en español* (pp. 107 – 140). Munich: Lincom.
- DeCapua, A. (1988). *Complaints: A comparison between German and English*. Unpublished manuscript. Concordia College, English Language Center. New York.
- DeCapua, A. (1989). *An Analysis of pragmatic transfer in the speech act of complaints as*. EdD thesis, Columbia University Teachers College New York.
- Díaz Pérez, F. (2001). *Producción de actos de habla en inglés y español. Un análisis contrastivo de estrategias de cortesía verbal*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Jaén.
- Díaz Pérez, F. (2003). *La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural* (Vol. 39). Jaén: Universidad de Jaén.
- Du, J.W. S. (1995). Performance of face-threatening acts in Chinese: Complaining, giving bad news, and disagreeing. En G. Kasper (ed.), *Pragmatics of Chinese as Native and Target Language* (pp. 165-206) Honolulu: University of Hawaii Press,
- DuFon, M. (2000). *The Acquisition of linguistic politeness in Indonesian as a second language by sojourners in naturalistic interactions*. Doctoral dissertation. University of Hawaii, 1999.
- Edmonson, W. (1989). Discourse production, routines and language learning. In B. Kettmann, & e. al (Eds.), *Englisch als Zweitsprache* (pp. 287-302). Tübingen: Narr.
- Eelen, G. (2001). *A critique of politeness theories*. Manchester: St Jerome Publishing.

- Escandell Vidal, M. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: UNED.
- Escandell Vidal, M. (1995). *Los complementos del nombre*. Madrid: Arco/Libros.
- Escandell Vidal, M. (1996). Los fenómenos de la interferencia pragmática. In D. d. extranjera. Madrid: Colección Expolingua, cuadernos de tiempo libre.
- Escandell Vidal, M. (2007). *Apuntes de semántica léxica*. Madrid: UNED.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1984). Pragmatic knowledge: Rules and procedures. *Applied Linguistics*, 5(3), 214 – 225.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fant, L., & Granato, L. (2002). *Cortesía y gestión interrelacional: hacia un nuevo marco conceptual*. Retrieved from SII Working Papers: <http://www.isp.su.se/iis/Siiesp.htm>
- Fant, L., Forsberg, F., & Olave, C. (2011). Cómo pedirle dos días de permiso al jefe: el alineamiento pragmático de usuarios avanzados de EL2 en diálogos asimétricos. In L. Fant, & A. M. Harvey (Eds.), *El diálogo oral en el mundo hispanohablante. Estudios. teóricos y aplicados*. (pp. 219-250). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert.
- Farnia, M., Buchheit, L., & Banu, S. (2010). "I need to talk you" -A contrastive pragmatic study of speech act of complaint in American English and Malaysian. *International Journal of Language Society and Culture*, 30, 11-24.
- Farnia, M., Buchhet, L., & Banu, S. (2009). Preferred strategies oh the speech act of complaint by Malaysian ESL learners. 2° *International ILLANS Conference*. 2, pp. 193-206. Shah Alam: Universitii Teknologi Mara.

- Félix-Brasdefer, J. (2003). Validity in data collection methods in pragmatic research. In P. Kempchinsky, & E. Piñeros (Eds.), *Theory, practice and acquisition* (pp. 239-257). Somerville: Cascadilla Press.
- Félix-Brasdefer, J. (2006). Linguistic politeness in Mexico: Refusal strategies among male speakers of Mexican Spanish. *Journal of Pragmatics*, 38(12), 2158-2187.
- Félix-Brasdefer, J. (2008). Sociopragmatic variation: Dispreferred responses in Mexican and Dominican Spanish. *Journal of Politeness Research*, 4(1), 81-110.
- Fernández, C. (2002). La pragmática de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática. *XI Encuentro práctico de profesores de español LE*. Barcelona: International House y Difusión.
- Fraser, B. (1980). Conversational mitigation. *Journal of pragmatics*, 4, 341-350.
- Gelabert, M., Herrera, M., & Martinell, E. (1993). *Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles Umbral, Intermedio y Avanzado*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Giddens, D. (1981). *An analysis of the syntax and discourse of oral complaints in Spanish*. Unpublished master's thesis, University of California, Los Angeles.
- Giles, H. (1984). The dynamics of speech accommodation. *International Journal of the Sociology of Language*(46), 1-155.
- Goffman, E. (1967). *Interactional ritual. Essays on face-to-face behavior*. Nueva York: Doubleday.
- Golluscio, L. (2002). *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.

- Gómez De Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.
- Granato, L. (2006). Reflexiones acerca de los actos de habla y los contextos de producción e interpretación del significado. In J. Falk, J. Gille, & F. Wechtmeister, *Discurso, interacción e identidad* (pp. 255-281). Estocolmo: Stockholms Universitet. Institutionen för Spanska, Portugisiska och Latinamerikastudier.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies Cambridge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, J., Cheng, A., & Carlson, M. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27, 220-240.
- Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Salamanca: Alianza editorial.
- Harvey, A. (2010). Los grupos de estudio: movimientos y recursos en la interacción. en Irene Fonte y Lidia Rodríguez (Editoras) *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.
- Hassall, T. (1997). *Resquest by Australian Learners of Indonesian*. Unpublished doctoral dissertation. Canberra: Australian National University.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.
- Heinemann, T., & Traverso, V. (2009). Complaining in interaction. *Journal of Pragmatics*, 41, 2381-2384.
- Hernández Alonso, C. (1984). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.

- Hernández, N. (1999). Politeness ideology in Spanish colloquial conversation: the case of advice. *Pragmatics*, 9(1), 37 – 49.
- Hill, T. (1997). *The development of pragmatic competence in an EFL context*. Tokio: Temple University Japan. Ph. D. diss.
- Holmlander, D. (2011). *Estrategias de atenuación en español L1 y L2. Estudio contrastivo en hablantes españoles y suecos*. Lund: Études Romanes de Lund 89.
- Houck, N., & Gass, S. (1996). Non-native refusal: A methodological perspective. In S. Gass, & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language* (pp. 45-64). Berlin: Mouton de Gruyter.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225 – 252.
- House, J., & Kasper, G. (1981). Politeness markers in English and German. In F. Coulmas (Ed.).
- House, J., & Kasper, G. (1987). Interlanguage pragmatics: Requesting in a foreign language. In W. Lörcher, & R. Schulze (Eds.), *Perspectives on language in performance. Festschrift for Werner Hüllen* (pp. 1250-1288). Tübingen: Narr.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-38.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley, & E. Ingram (Eds.), *Language acquisition: Models and methods*. Nueva York: Academic Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

- Inoue, J. (1982). *A discourse analysis of complaints made by Japanese students*. Unpublished master's thesis, University of California, Los Angeles, USA.
- Instituto Cervantes. (2006-2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2010). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, SGEL.
- Jacobs, S., & Jackson, S. (1982). Conversational argument: A discourse analytic approach. In R. Cox, & C. Willard (Eds.), *Advances in argumentation theory and research* (pp. 205-237). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2001). La cultura que aporta el alumno: ¿Puerta u obstáculo? In m. Byram, & M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 104-125). Madrid: Cambridge University Press.
- Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Second Language Research*, 8, 203-231.
- Kasper, G. (1997). The role of pragmatics in language teacher education. In K. Bardovi-Harlig (Ed.), *Beyond methods: Components of second language teacher education* (pp. 113-136). Nueva York: McGraw-Hill.
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. In K. Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 33-60). New York: Cambridge University Press.
- Kasper, G. (2008). Data collection in pragmatics research. In J. Cenoz, & N. Hornberger (Eds.), *Culturally speaking. 2nd edition, Vol 6. Knowledge about language* (pp. 59-78). New York: Springer Science+ Business Media, LLC.

- Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G., & DuFon, M. (2000). La pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva. In C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 231-257). Barcelona: Ariel.
- Kasper, G., & Rose, K. (2001). Pragmatics in language teaching. In K. Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 1-12). New York: Cambridge University Press.
- Kasper, G., & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149-169.
- Keesing, R. (1974). Theories of Culture. *Annual Review of Anthropology*, 3, 73-97.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). ¿Es universal la cortesía? In D. Bravo, & A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 39-53). Barcelona: Ariel lingüística.
- Koike, A. (1989). Pragmatic Competence and adult Second language Acquisition: Speech Acts in Interlanguage. *The Modern Language Journal*, 73(3), 279 – 289.
- Koike, D. (1994). Negation in Spanish and English Suggestions and requests: Mitigating effects? *Journal of Pragmatics*, 21, 513 – 526.
- Koike, D. (1996). Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish foreign language learning. In S. Gass, & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures* (pp. 257 – 281). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Koike, D., Pearson, L., & Witten, C. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *Pragmatics in Instructed Language Learning*, 33, 481 – 501.

- Korsko, P., & Trenchs, M. (1993). Joking, preaching and swearing: Pragmatic transfer in Catalan and Portuguese EFL complaints. *Unpublisher paper presented at Catalunya Regional TESOL-Spain Conference*. Barcelona.
- Kumagai, Y. (2004). *(De)mystifying literacy practices in a foreign language classroom: A critical discourse analysis*. Unpublished doctoral dissertation. University of Massachusetts Amherst.
- Leech, G. (1983). *Principios de pragmática*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddicoat, A., & Crozet, C. (2001). Acquiring French interactional norms through instruction. In G. Kasper, & R. Rose (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 125-144). New York: Cambridge University Press.
- Linell, P. (1996). *Approaching dialogue. Talk and interaction and context in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Littlewood, W. (1983). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la comunicación* (Vol. 6). Barcelona: Paidós.
- Lopera Medina, S. (2011). La enseñanza del acto de habla de los cumplidos a estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Núcleo*, 23(28), 145-166.
- Maeshiba, N., Yoshinaga, G., Kasper, G., & Ross, S. (1996). Transfer and proficiency in interlanguage apologizing. In S. Gass, & J. Nau

- (Eds.), *Speech acts across cultures* (pp. 155 – 187). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Malinowski. (1923). The Problem of Meaning in Primitive Languages. In C. Odgen, & I. Richards (Eds.), *The Meaning of Meaning* (pp. 146-152). London: Routledge.
- Malinowski, B. (1970). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- Man, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Márquez-Reiter, R. (2000). *Linguistic politeness in Britain and Uruguayan: A contrastive study of request and apologies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Márquez-Reiter, R., & Placencia, M. (1997). Politeness phenomena in British English and Uruguayan Spanish: The case of requests. *Miscelanea*, 18, 159-167.
- Márquez-Reiter, R., & Placencia, M. (2005). *Spanish pragmatics*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Márquez-Reiter, R., & Placencia, M. (2005). *Spanish pragmatics*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.
- Martín Peris, E. (2008). La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema. In A. Pastor, & S. Roca (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 27-44). Alacant: Universitat d'Alacant.
- Martinovski, B. (2006). Framework for analysis of mitigation in courts. *Journal of Pragmatics*, 38(12), 2065-2086.
- MCER. (2002). *Marco común europeo de referencia*. Madrid: Secretaría general Técnica de MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones/ Grupo ANAYA, A.A.

- Meier, A. (1999). Identifying and teaching underlying cultural themes of pragmatics. In L. Bourton, & Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and Language Learning, Monograph 9* (pp. 113-127). Urbana/Champaign: University of Illinois, Division of English as an International Language.
- Mendoza, A., López, A., & Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Moreno Fernández, F. 4. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del len*. Barcelona: Ariel.
- Muñoz, C. (Ed.). (2000). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Murphy, B., & Neu, J. (1996). My grade too low: The speech act set of complaining. In S. Gass, & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language* (pp. 191-216). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nakabachi, K. (1996). Pragmatic transfer in complaints: Strategies of complaining in English and Japanese by Japanese EFL speakers. *JACET*(27), 127-142.
- Nash, T. (1983). An Instance of American and Chinese Politeness Strategy. *RELC Journal*, 14(2), 87-98.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistic*, 9, 115-123.
- Odgen, R. (2007). Linguistic Resources for Complaints in Conversation. *Proceedings of ICPhS 2007*, (pp. 1321-1324). Saarbrücken.

- Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Olshain, E. (1983). Sociocultural Competence and Language Transfer: The Case of Apology. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 232-249). Rowley: Newbury House Publishers.
- Olshain, E., & Blum-Kulka, S. (1985). Degree of approximation: Non – native reactions to native speech act behaviour. In S. Gass, & M. C (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 303 – 325). Rowley: Newbury House.
- Olshain, E., & Cohen, A. (1990). "The learning of complex speech act behavior Journal. *TESL Canada*, 7, 45 – 56.
- Olshain, E., & Weinbach, L. (1987). Complaints: A study of speech act behavior among native and nonnative speakers of hebrew. In J. Verschueren, & M. Bertuccelli-Papi (Eds.), *The pragmatic perspective: Selected papers from the 1985 International pragmatics conference* (pp. 195-208). Amsterdam: Jhon Benjamins.
- Olshain, E., & Weinbach, L. (1993). Interlanguage features of the speech act of complaining. In G. Kasper, & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 108-122). New York: Oxford University Press.
- Omar, A. (1991). How learners greet in Kiswahili: A cross sectional survey. In L. Bouton, & Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and language learning* (Vol. 2, pp. 59-73). Urbana-Champaign: Universtisy of Illinois.
- Ortega, L. (2000). El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: Aproximaciones interaccionistas y cognitivas. In C. Muñoz (Ed.),

- Segundas lenguas. Adquisición en el Aula* (pp. 197-231).
Barcelona: Ariel Lingüística.
- París, L. (2012). La "queja" como Acción Verbal en la conversación. *Signos*, 45(79), 176-197.
- Pastor Cesteros, S. (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *Marcoele*(2), 1885-2211.
- Pastor Villalba, C. (2005). *Estudio transcultural del texto argumentativo: La carta dde queja en español y en alemán. Trabajo de investigación final del DEA. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija*. Retrieved febrero 08, 2010.
<http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/biblio/estudiotranscultural.pdf>
- Placencia, M., & Bravo, D. (2002). Actos de habla y cortesía en español. En M. Placencia, & D. Bravo (Eds.), *Panorámica sobre el estudio de los actos de habla y la cortesía* (pp. 1-20). Madrid, Lincom Europa: Lincom Europa.
- Placencia, M., & Bravo, D. (2009). *Actos de habla y cortesía en español*. Lincom: Munchen.
- Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- Puga Larráin, J. (1997). *La atenuación en el castellano de Chile: Un enfoque pragmalingüístico*. Valencia: Tirant lo Blanch Libros, Universitat de Valencia.
- Reyes, G. (1995). *El ABC de la pragmática*. Madrid: Arco Libros.
- Romero, M. (2012). *Adquisición de la pragmática en segunda lengua: un modelo didáctico para la enseñanza de la pragmática*. Tesis de magíster no publicada. Universidad de Indiana.
- Rose, K. (1996). Film in interlanguage pragmatics research. *Second Language Research Forum*. Tucson, AZ.

- Rose, K. (1998). *An exploratory cross – sectional study of interlanguage pragmatic development*. Unpublished Ms.
- Sánchez Lobato, J., & Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.
- Sankoff, G. (1974). A Quantitative Paradigm for the Study of Communicative Competence. In R. Bauman, & J. Sherze2.7r (Eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking* (pp. 18-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scarcella, R. (1979). On Speaking Politely in a Second language. (C. Dorio, & K. Perkins, Eds.) *TESOL '79: The learner in focus*.
- Scarcella, R. (1979). On speaking politely in a second language. In C. Yorio, K. Perkins, & J. Schachter (Eds.), *The learner in focus* (pp. 274-287). Washington: DC: TESOL.
- Schaefer, E. (1982). *An analysis of the discourse and syntaz of oral complaints in English*. Unpublisher master's thesis. University of California, Los Ángeles.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson, & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137-174). Rowley: Newbury House.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper, & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 21-42). Oxford: Oxford University Press.
- Scollon, R., & Scollon, S. (1983). Face in Interethnic Communication. In J. Richards, & R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 156-190). London: longman.

- Scollon, R., & Scollon, S. (1993). *Discourse in intercultural professional communication. An interactive sociolinguistic framework*. Oxford: Basil Blackwell.
- Searle, J. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1975). Indirect Speech Acts. *Syntax and Semantics*, 3, 59 – 82.
- Searle, J. (1976). A taxonomy of illocutionary acts. *Linguistic Agency University of Trier*, (pp. 355-68).
- Searle, J., & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of Illocutionary logic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics*, 10, 209-230.
- Spencer-Oatey, H. (Ed.). (2000). *Culturally speaking. Managing rapport through talk across cultures*. London/New York: Continuum.
- Spencer-Oatey, H. (2005). (Im)politeness, face and perceptions of rapport : unpackaging their bases and interrelationships. *Journal of Politeness Research*, 1(1), 95 - 119.
- Sologuren, Enrique. (2015). Argumentación y Discurso. Movimientos, estrategias y recursos en la oralidad académica. *Nueva Revista del Pacífico*. Nº 62, pp. 132-165.
- Takahashi, S., & DuFon, M. (1989). *Cross-linguistic influence in indirectness: The case of English directives performed by native Japanese speakers*. Unpublished manuscript, Department of English as a Second Language, University of Hawai`i at Manoa (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 439).
- Takahashi, T., & Beebe, L. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal*, 8, 131-155.

- Tanck, S. (2002). Speech act sets of refusal and complaint: A comparison of native and non native English speakers' production. In *Working paper written for TEST 523 econd Language Acquisition*. American University, Washington DC.
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quartly*, 15(3), 285-95.
- Tarone, E. (1984). On the Variability of Interlanguage Systems. In F. Eckman, L. Bell, & D. Nelson (Eds.), *Universals of Second Language Acquisition* (pp. 3-23). Rowley: Newbury House.
- Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L., Tay, H., & Thananart, O. (1997). Explicit and implicit teaching of pragmatics routines. In L. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning* (Vol. 8, pp. 163-177). Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Thomas, J. (1983). Cross cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.
- Thomas, J. (1995). *Meaning and interaction: An introduction to pragmatics*. Londres/Nueva York: Longman.
- Toledo, S., & Gloria, T. (2011). *Chile, lengua y cultura : manual de español para extranjeros (ELE)*. Santiago: Ediciones UC.
- Torejón, A. (1986). Acerca del voseo culto de Chile. *Revista Hispania*, 69, 677 – 683.
- Trenchs, M. (1994). Complaining in Catalan, complaining in English: a comparative study of native and EFL speakers. *Asociación Española de Lingüística Aplicada, AESLA*, 271-288.
- Trenchs, M. (1998). *E-mails a una mestra: correu electrònic i aprenentatge de llengües*. Lleida: Pagès Editors.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage Pragmatics: Requests, complaints, and apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Van Dijk, T (Coord.). (2000). *El discurso como interacción social : estudios del discurso, introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Val.ES.Co (2014). Las unidades del discurso oral. *Estudios de Lingüística del Español*, 35, pp. 13-73.
- Vázquez-Orta, I. (1995). A contrastive study of politeness phenomena in England and Spain. *Applied and Interdisciplinary Papers, Paper n° 267*.
- Vez, J. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- Wierzbicka, A. (2003). *Cross-Cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wijayanto, A., Laila, M., Prasetyarini, A., & Susiati, S. (2013). Politeness in Interlanguage Pragmatics of Complaints by Indonesian Learners of English. *English Language Teaching*, 6(10), 188-2001.
- Yue, Y. (2007). A contrastive study of American and Chinese complaining strategies. *Journal of Xi'an International Studies University*, 4-10.