



ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universidad Autónoma de Barcelona

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Filología Española

**Análisis de las transferencias pragmáticas en
estudiantes sinohablantes de ELE: producción del
acto de habla de rechazo**

Tingting Hou

Tesis doctoral dirigida por la
Dra. Lourdes Aguilar Cuevas

Barcelona, enero de 2024

Resumen

Esta investigación se enfoca en analizar las transferencias pragmáticas en la producción de actos de habla de rechazo entre cuatro grupos de informantes: hablantes nativas de chino (HNC), hablantes nativas de español (HNE), estudiantes sinohablantes de español sin experiencia en el extranjero (SEC), y estudiantes con experiencia de inmersión en la lengua materna (SEE). Se utilizaron treinta participantes por grupo, y se abordaron doce situaciones de rechazo con distintos niveles de poder y distancia social mediante un Cuestionario de Tarea Enriquecido con Contenido Detallado (Content-enriched DCT). Se controlaron variables como sexo, edad, dialecto, experiencia en el extranjero y nivel de idiomas. Los datos de rechazo se clasificaron según estrategias directas, indirectas y adyacentes al rechazo, así como recursos atenuadores empleados. Se aplicaron estadísticas descriptivas e inferenciales para el análisis. La investigación buscó identificar evidencias de transferencia pragmática en estudiantes sinohablantes de ELE con y sin experiencia de inmersión, explorando cómo el contexto influye en la producción de rechazo. Los resultados revelan que las estudiantes con experiencia de inmersión tienden a acercarse más a las hablantes nativas de español en estrategias de rechazo y recursos atenuadores, aunque no se evidencia transferencia de lengua materna en varias estrategias y recursos. Se observó que las estudiantes sinohablantes con inmersión emplean más estrategias y recursos que aquellas sin experiencia en el extranjero, junto con fenómenos de verbosidad, coincidiendo con hallazgos previos. En conclusión, la inmersión en la lengua materna parece influir en la producción de actos de habla de rechazo en estudiantes sinohablantes de ELE, acercándolos más a patrones de hablantes nativos de español. Aunque se mantienen algunas diferencias, el contexto de inmersión demuestra impacto en las estrategias y recursos utilizados en situaciones de rechazo. Estos resultados contribuyen a la comprensión de la adquisición pragmática en contextos de aprendizaje de segundas lenguas.

Palabras clave: pragmática, pragmática intercultural, competencia pragmática, actos de habla, transferencia pragmática, español como lengua extranjera, estrategia de rechazo, recursos atenuadores, actos amenazantes para la imagen.

Resum

Aquesta investigació s'ocupa d'analitzar la producció d'actes de parla de rebuig en quatre grups de informants per tal d'analitzar les transferències pragmàtiques: parlants nadius de xinès (HNC), parlants nadius d'espanyol (HNE), estudiants xinoparlants d'espanyol sense experiència a l'estranger (SEC) i estudiants amb experiència d'immersió en la llengua materna (SEE). Es van utilitzar trenta participants per grup i es van abordar dotze situacions de rebuig amb diferents nivells de poder i distància social mitjançant un Qüestionari de Tasca Enriquit amb Contingut Detallat (Content-enriched DCT). Es van controlar variables com el sexe, l'edat, el dialecte, l'experiència a l'estranger i el nivell de llengües. Les dades obtingudes es van classificar segons estratègies directes, indirectes i adjacents al rebuig, així com recursos atenuadors emprats. Es van aplicar estadístiques descriptives i inferencials per a l'anàlisi. La recerca va buscar identificar evidències de transferència pragmàtica en estudiants xinoparlants d'ELE amb i sense experiència d'immersió, explorant com el context influeix en la producció de rebuig. Els resultats revelen que les estudiants amb experiència d'immersió tendeixen a apropar-se més a les parlants de llengua materna espanyola d'espanyol en estratègies de rebuig i recursos atenuadors, tot i que no es comprova transferència de la llengua materna en algunes de les estratègies i recursos. Es va observar que les estudiants xinoparlants amb immersió utilitzen més estratègies i recursos que aquelles sense experiència a l'estranger, juntament amb fenòmens de verbositat, coincidint amb el que s'ha descrit prèviament per a d'altres llengües. En conclusió, la immersió en la llengua materna sembla influir en la producció d'actes de parla de rebuig en estudiants xinoparlants d'ELE, apropant-los més a patrons de parlants nadius d'espanyol. El context d'immersió demostra impacte en les estratègies i recursos utilitzats en situacions de rebuig. Aquests resultats contribueixen a la comprensió de l'adquisició pragmàtica en contextos d'aprenentatge de segones llengües.

Paraules clau: pragmàtica, pragmàtica intercultural, competència pragmàtica, actes de parla, transferència pragmàtica, espanyol com a llengua estrangera, estratègia de rebuig, recursos atenuadors, actes amenaçadors per a la imatge.

Summary

This research focuses on analyzing pragmatic transfers in the production of speech acts of rejection among four groups of participants: native Chinese speakers (HNC), native Spanish speakers (HNE), Spanish-speaking students without foreign experience (SEC), and students with immersion experience in their native language (SEE). Thirty participants were used per group, and twelve rejection situations with different levels of power and social distance were addressed through a Content-Enriched Detailed Content Task Questionnaire (Content-enriched DCT). Variables such as gender, age, dialect, foreign experience, and language proficiency were controlled. Rejection data were classified according to direct, indirect, and adjacent rejection strategies, as well as attenuating resources employed. Descriptive and inferential statistics were applied for analysis. The research aimed to identify evidence of pragmatic transfer in Spanish-speaking students of ELE with and without immersion experience, exploring how the context influences rejection production. The results reveal that students with immersion experience tend to approach native Spanish speakers more in rejection strategies and attenuating resources, although there is no evidence of mother tongue transfer in various strategies and resources. It was observed that Spanish-speaking students with immersion use more strategies and resources than those without foreign experience, along with verbosity phenomena, aligning with previous findings. In conclusion, immersion in the native language appears to influence the production of rejection speech acts in Spanish-speaking students of ELE, bringing them closer to patterns of native Spanish speakers. Although some differences and lack of transfer persist, the immersion context demonstrates an impact on the strategies and resources used in rejection situations. These results contribute to understanding pragmatic acquisition in second language learning contexts.

Keywords: pragmatics, intercultural pragmatics, pragmatic competence, speech acts, pragmatic transfer, Spanish as a foreign language, rejection strategy, mitigating resources, image-threatening acts.

Índice

Resumen.....	i
Índice.....	iv
Capítulo 1 Introducción	1
Capítulo 2 Marco Teórico	8
2.1 La Competencia Comunicativa y la Competencia Pragmática.....	8
2.2 La Pragmática de la Interlengua	16
2.3 La Transferencia Pragmática.....	19
2.3.1 <i>El Concepto de Transferencia Pragmática</i>	19
2.3.2 <i>Transferencia Pragmalingüística y Transferencia Sociopragmática</i>	22
2.3.3 <i>Transferencia Pragmática Positiva y Transferencia Pragmática Negativa</i>	24
2.4 Teorías de los actos de habla y teorías de la cortesía	28
2.4.1 <i>Teorías de los actos de habla</i>	28
2.4.2 <i>Teoría de la cortesía</i>	30
2.4.3 <i>La imagen en la cortesía y el modelo de cortesía de Brown y Levinson (1987)</i>	33
2.5 Atenuación y cortesía.....	37

2.5.1	<i>Funciones principales de atenuación</i>	38
2.5.2	<i>Atenuación y la cortesía</i>	41
2.6	Pragmática intercultural y la pragmática sociocultural.....	42
2.6.1	<i>La cortesía en la cultura china</i>	45
2.6.2	<i>La cortesía en la cultura española</i>	49
Capítulo 3	Estado de la cuestión	53
3.1	Estudios sobre el acto de habla de rechazo	53
3.2	Factores que inciden en el desarrollo de la competencia pragmática o la manera de realizar actos de habla por parte de los hablantes no nativos de lenguas extranjeras.....	72
3.2.1	<i>Género</i>	73
3.2.2	<i>Edad</i>	75
3.2.3	<i>Nivel de idioma</i>	76
3.2.4	<i>Estancia en la lengua meta</i>	84
Capítulo 4	Metodología	100
4.1	Métodos de recopilación utilizados en la investigación de la pragmática de la interlengua	102
4.1.1	<i>Observación en la interacción oral</i>	103
4.1.2	<i>Tarea para completar el discurso [Discourse completion test (DCT)]</i>	107
4.1.3	<i>Entrevista o autoinforme</i>	111

4.2	Diseño del cuestionario.....	112
4.3	Recopilación de datos	119
4.4	Participantes.....	121
4.5	Codificación de datos.....	125
4.5.1	<i>Codificación de estrategias de rechazo</i>	125
4.5.2	<i>Codificación de recursos atenuadores utilizados en rechazo</i>	145
4.6	Confiabilidad de la codificación	157
4.7	Tratamiento estadístico	160
Capítulo 5	Resultados	161
5.1	Análisis cuantitativo de estrategias de rechazo.....	161
5.1.1	<i>Estrategias directas de rechazo</i>	168
5.1.2	<i>Estrategias indirectas de rechazo</i>	170
5.1.3	<i>Estrategias adyacentes al rechazo</i>	177
5.2	Análisis cuantitativo de recursos lingüísticos atenuadores	183
5.3	Análisis de contenido	195
5.3.1	<i>Análisis de contenido de la estrategia Excusa</i>	196
5.3.2	<i>Análisis de contenido del recurso lingüístico atenuador</i> <i>Forma de tratamiento y fórmula apelativa</i>	217
5.4	Resumen de resultados.....	230
Capítulo 6	Discusión de los resultados	239

6.1 Transferencia en el uso de las estrategias de rechazo	246
6.2 Transferencia en el uso de los recursos atenuadores.....	258
6.3 Transferencia en el contenido de estrategias de rechazo y recursos atenuadores	266
6.3.1 <i>Transferencia en el contenido de la estrategia Excusa</i>	266
6.3.2 <i>Transferencia en el contenido del recurso atenuador Forma de tratamiento y fórmula apelativa</i>	272
Capítulo 7 Conclusiones	280
Bibliografía	288
Anexos	318
Anexo 1. Cuestionario para las hablantes nativas de chino	318
Anexo 2. Cuestionario para los hablantes nativos de español	324
Anexo 3. Cuestionario para los hablantes sinohablantes de ELE	329
Anexo 4. Información de participantes	335
Anexo 5. Tablas de ANOVA y post hoc	337

Capítulo 1 Introducción

La adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera implica la construcción de un sistema lingüístico independiente, conocido como interlengua, que surge del intento de alcanzar una norma en la lengua meta (Selinker, 1972). En este contexto, la pragmática de la interlengua emerge como una subdisciplina que examina la comprensión y producción de actos de habla por parte de hablantes no nativos, enfocándose en cómo adquieren conocimiento sobre actos de habla en la lengua meta (Kasper y Dahl, 1991, p. 216; Kasper, 1992, p. 203; Kasper y Blum-Kulka, 1993, p. 3; Kasper y Rose, 2002, p. 5).

La adquisición de actos de habla en una segunda lengua presenta desafíos significativos, ya que implica no solo la asimilación de conocimientos socioculturales, sino también estrategias de comunicación apropiadas (Félix-Brasdefer, 2002, pp. 2-3). El acto de rechazo, en particular, destaca por su complejidad, ya que en situaciones naturales involucra secuencias negociadoras y el riesgo de ofender al interlocutor (Beebe *et al.*, 1990, p. 56; Gass y Houck, 1996, pp. 49-50).

La dificultad radica en la necesidad de saber cuándo y cómo emplear adecuadamente la forma apropiada para realizar este acto de habla, dado que la incapacidad de expresar 'no' con claridad y cortesía puede resultar ofensiva para los interlocutores (Takahashi y Beebe, 1987, p. 133). El rechazo, según la clasificación de actos amenazantes a la imagen de Brown y Levinson (1987), amenaza principalmente la imagen positiva del oyente, lo cual implica el deseo de ser apreciado y respetado, o

el deseo de que otros acepten o valoren positivamente actos o intenciones propias. Al realizar un acto amenazante a la imagen, el hablante empleará ciertas estrategias corteses para minimizar, reparar o evitar el daño potencial (Brown y Levinson, 1987, pp. 315-317). Como ha señalado Rubin (1981), en muchas sociedades, la manera de decir “no” es más importante que el contenido de la respuesta. En este sentido, si expresar un rechazo ya es una tarea complicada para los hablantes nativos, será aún más difícil para los hablantes no nativos, ya que este punto de conflicto (*sticking point*) puede conducir a fracasos comunicativos (Beebe *et al.*, 1990; Gass y Houck, 1996; Salazar Campillo *et al.*, 2009).

A menudo, los hablantes no nativos capaces de hablar con fluidez en la lengua meta tienen un buen dominio de la gramática y el vocabulario, pero carecen de los conocimientos pragmáticos que permiten que los actos amenazantes a la imagen (*face-threatening acts*) sean bien recibidos por el interlocutor (Tanck, 2004). En consecuencia, la producción de un rechazo puede aportar mucha información sobre la competencia pragmática del hablante (H. J.¹ Chen, 1995). El rechazo es un acto reactivo que se da como una respuesta negativa a otros actos provocantes que inicia el interlocutor, como una petición, un ofrecimiento, una sugerencia o una invitación (Takahashi y Beebe, 1987, pp. 138-139). Realizar un rechazo se considera como un acto que resultará ofensivo al interlocutor, por eso el hablante debe hacer todo lo

¹ Como en la bibliografía hay varios autores del mismo apellido, así que debería indicar las iniciales de los nombres, según las normas de APA (7ª edición), para evitar confusiones dentro del texto.

posible para expresar su respuesta negativa de manera adecuada y óptima sin ofender a su interlocutor.

La inadecuación pragmática puede surgir como consecuencia de una limitada competencia lingüística en la lengua meta o por la falta de conocimientos socioculturales de la lengua meta. En el contexto de culturas distintas, esta falta de familiaridad con las normas y expectativas socioculturales puede complicar aún más el desafío de expresar rechazos de manera apropiada, ya que las diferencias en las convenciones sociales y las percepciones culturales pueden llevar a interpretaciones erróneas o malentendidos. Todo ello explica la relevancia de nuestra investigación.

El foco de esta investigación se centra en el análisis de la competencia pragmática de estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera (ELE), examinando su habilidad para llevar a cabo el acto de rechazo a la invitación y la ayuda. El propósito fundamental es comprender el desarrollo de la competencia pragmática en este contexto particular, considerando la complejidad inherente al acto de rechazo en situaciones interculturales, así como la influencia de valores culturales y lingüísticos transferidos desde la lengua materna.

Para realizar el rechazo de manera adecuada se requiere un alto nivel de competencia pragmática y resulta muy fácil transferir los valores culturales de la lengua materna a la segunda lengua (Beebe *et al.*, 1990). En este sentido, Blum-Kulka (1991) destaca la dificultad de separar la transferencia positiva (facilitadora del aprendizaje) del uso del conocimiento pragmático universal y de las estrategias de

inferencia compartidas por todos los hablantes. De manera similar, Kasper (1992) subraya la complejidad de diferenciar entre los fenómenos de transferencia positiva derivados de la aplicación de conocimientos pragmáticos generales y aquellos derivados de la generalización de conocimientos pragmáticos en la interlengua. Por ello, en esta tesis nos centraremos en los fenómenos de transferencia pragmática negativa (obstaculizadores del proceso de aprendizaje de la lengua) presentes en la producción del acto de habla de rechazo por parte de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera.

Los objetivos específicos de la investigación se detallan a continuación:

a) Evaluar la posible variación en el empleo de estrategias de rechazo a la invitación y a la ayuda entre sinohablantes de español procedentes de diversos contextos de aprendizaje.

b) Analizar las posibles diferencias en el uso de recursos lingüísticos atenuadores durante situaciones de rechazo entre sinohablantes de español con diferentes contextos de aprendizaje.

c) Investigar la existencia de disparidades entre los grupos en cuanto al contenido de las estrategias de rechazo utilizadas.

Para determinar la transferencia negativa se examina el grado de aproximación al comportamiento lingüístico de los nativos de español de los estudiantes que cursan español en China en comparación con aquellos inmersos en el contexto de la lengua meta.

La metodología de investigación se fundamenta en el uso del cuestionario del discurso con contenido detallado (*Content-enriched DCT*), desarrollado por Billmyer y Varghese (2000). Este *DCT*, enriquecido con contenido, incorpora información contextual adicional sobre la situación. Se recopilan las respuestas (escritas) de los participantes ante doce situaciones específicas que provocan el rechazo. A los participantes se les solicitó que se imaginaran en estas situaciones y respondieran de manera auténtica y natural, tal como lo harían en la vida real.

La hipótesis de partida es que se espera que los estudiantes sinohablantes de ELE que cursan español en China presenten un nivel más elevado de transferencia de la lengua materna en la aplicación de estrategias de rechazo, en la implementación de estrategias lingüísticas atenuadoras y en el contenido de las estrategias de rechazo. Asimismo, se predice que el grupo de estudiantes chinos de ELE, inmersos en el contexto de la lengua meta, se acerque más al grupo de hablantes nativos de español en los patrones de uso y contenido de estas estrategias.

Para descartar o confirmar las hipótesis formuladas, se realizará un análisis de datos que abarcará tanto el ámbito cuantitativo como el cualitativo. Este análisis permitirá comparar las frecuencias y el contenido de diversas estrategias de rechazo y recursos lingüísticos en cada uno de los grupos de participantes. Asimismo, se examinará en qué situaciones específicas se emplean estas estrategias.

Esta investigación pretende enriquecer el conocimiento de la competencia pragmática en la interlengua de estudiantes sinohablantes de español como lengua

extranjera (ELE), centrándose particularmente en el acto de rechazo en español. Es crucial señalar que esta faceta específica no ha sido previamente abordada en estudios anteriores. Asimismo, este trabajo se adentrará de manera más detallada en la influencia del contexto de inmersión en la lengua meta sobre la competencia pragmática.

La presente tesis está estructurada en siete capítulos. En el primero, se presenta la introducción de la investigación. El segundo capítulo aborda una revisión de las teorías fundamentales para este estudio. Incluye una discusión de los fundamentos teóricos, explorando seis áreas clave de investigación: competencia comunicativa y pragmática, pragmática de la interlengua, transferencia pragmática, teorías de los actos de habla y de la cortesía, atenuación, y cuestiones en la pragmática intercultural y sociocultural.

En el tercer capítulo, se lleva a cabo una revisión del estado del conocimiento a partir del que se construye la investigación, presentando una revisión y discusión de los principales estudios empíricos sobre el acto de habla del rechazo. El cuarto capítulo se centra en la metodología utilizada en esta investigación, tras revisar los métodos de recopilación de datos más utilizados en la investigación pragmática. Se describe el diseño del cuestionario, justificando el uso del Cuestionario de Tarea Enriquecido con Contenido Detallado (*Content-enriched DCT*) en este estudio. Luego, se presenta la descripción de los participantes, así como el esquema de codificación y los métodos de análisis de datos.

El quinto capítulo presenta los resultados cuantitativos y cualitativos sobre las diferencias en las estrategias y recursos lingüísticos atenuadores utilizados en el acto de rechazo entre los grupos de informantes. El objetivo es descubrir cómo la competencia pragmática influye en el comportamiento de rechazo de estudiantes sinohablantes de ELE con diferentes contextos de aprendizaje. A nivel cuantitativo, se examina si el contexto de inmersión en la lengua meta influye en el uso de estrategias y recursos atenuadores. A nivel cualitativo, se explora cómo el contexto de inmersión afecta el contenido de algunas estrategias y recursos.

En el sexto capítulo se proporciona un análisis detallado de los resultados, relacionándolos con los objetivos planteados y examinando su relevancia en el contexto general de la temática estudiada. En particular, se exploran los posibles factores que podrían influir en la producción de rechazos por parte de estudiantes sinohablantes de ELE, así como el impacto del contexto de inmersión en la lengua meta en los rechazos de estudiantes no nativos.

Cierra la tesis el capítulo de Conclusiones, donde se sintetizan los hallazgos clave obtenidos a lo largo de la investigación. Además, se ofrecen reflexiones sobre la contribución de la investigación al campo de estudio, destacando posibles implicaciones prácticas y teóricas. Se revisan las limitaciones del estudio y se plantean sugerencias para futuras investigaciones.

Capítulo 2 Marco Teórico

En este capítulo, se revisarán las teorías pertinentes a la presente investigación y se examinará la metodología empleada en la investigación de la pragmática. En primer lugar, se abordarán las teorías de la competencia pragmática, la pragmática mediacional y la transferencia pragmática. En segundo lugar, se explorarán las teorías de los actos de habla y la cortesía, que constituyen la base teórica de este estudio.

2.1 La Competencia Comunicativa y la Competencia Pragmática

En el marco de la gramática generativa, Chomsky (1965) propuso las nociones de la competencia lingüística y la actuación lingüística: la primera se refiere al conocimiento tácito de la lengua o al conocimiento lingüístico generalmente inconsciente de la competencia gramatical; la última se refiere al uso real de la lengua en situaciones concretas (p. 4). En el concepto de competencia de Chomsky (1965) no se toman en consideración los conocimientos de los rasgos socioculturales necesarios para utilizar una o varias lenguas en situaciones concretas de la comunicación interpersonal (Cenoz Iragui, 2004). Cuestionando el concepto abstracto de la competencia desarrollado por Chomsky (1965), Hymes (1972), basándose en la noción de reglas de habla en una comunidad, amplió la noción de competencia a un concepto más funcionalmente amplio, la competencia comunicativa, que se definió como la competencia que permite saber cuándo hablar, cuándo no, y en cuanto a de

qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué manera (pp. 277-278). Según este autor, la competencia comunicativa se entiende como el conjunto de los conocimientos de las reglas gramaticales y de las reglas de uso de la lengua en un determinado contexto sociocultural. En otras palabras, para lograr la competencia comunicativa se requiere dominar no sólo los conocimientos gramaticales de la lengua, sino también los conocimientos socioculturales de las reglas del habla en una determinada cultura.

En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, Savignon (1972) utilizó el término competencia comunicativa para caracterizar la capacidad de los estudiantes de idiomas para interactuar con otros hablantes en el aula (p. 8). Inspirados en el trabajo de Savignon (1972), Canale y Swain (1980) desarrollaron el modelo de la competencia comunicativa de Hymes (1972) en su análisis de los enfoques comunicativos de la enseñanza de segundas lenguas. Para estos autores, la competencia comunicativa está integrada por tres componentes: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Basándose en el modelo propuesto por Canale y Swain (1980) en la primera fase, Canale (1983) modificó el modelo de la competencia comunicativa al que añadió otro componente - la competencia discursiva. Según el modelo modificado por Canale (1983) en la segunda fase, la competencia comunicativa está formada por cuatro componentes básicos: a) la competencia gramatical se refiere a los conocimientos de las reglas del lenguaje como el vocabulario, la pronunciación, la sintáctica, y la semántica, que permite comprender y expresar apropiadamente el sentido literal de un enunciado; b)

la competencia sociolingüística, se refiere a los conocimientos de las reglas socioculturales de uso de la lengua, que permite comprender y expresar adecuadamente en distintos contextos socioculturales; c) la competencia discursiva, se entiende como la capacidad de producir textos coherentes en diferentes géneros, oral o escrito; y d) la competencia estratégica, se refiere a las estrategias de comunicación verbal y no verbal, que se utilizan tanto para compensar los fallos comunicativos causados por falta de otros componentes de la competencia comunicativa como para mejorar la efectividad de la comunicación.

Aunque en el modelo de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), la competencia sociolingüística se refiere a los conocimientos de las reglas socioculturales adecuadas en situaciones concretas, lo cual coincide con la competencia pragmática, en los primeros modelos de la competencia comunicativa no se distinguían la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Bachman (1990) fue el primero en aludir directamente a la noción de competencia pragmática de forma independiente y en entenderla como elemento esencial de la competencia comunicativa en el ámbito de la evaluación de lenguas dentro de la adquisición de segundas lenguas. Como podemos ver en la Figura 1, en su modelo, la habilidad lingüística comunicativa consta de tres aspectos fundamentales: la competencia lingüística, la competencia estratégica y los mecanismos psicológicos. Como se presenta en la Figura 2, la competencia lingüística, a su vez, está compuesta por la competencia organizativa y la competencia pragmática. En la primera se incluyen los

conocimientos gramaticales y textuales; en la segunda, se incluyen los conocimientos de los elementos lingüísticos necesarios para producir un acto comunicativo (competencia ilocutiva) y los conocimientos sobre las características del contexto específico que permiten realizar funciones lingüísticas de manera adecuada al contexto conforme a las convenciones lingüísticas y sociales (competencia sociolingüística).

Basándose en el modelo de Bachman (1990), Celce-Murcia *et al.* (1995) formularon otro modelo en el que se distinguen competencia discursiva, lingüística, accional, sociocultural y estratégica, con las interrelaciones que muestra la Figura 3, reproducida de Celce-Murcia *et al.* (1995, p. 10).

Figura 1

Modelo de la Habilidad Lingüística Comunicativa de Bachman (1990)

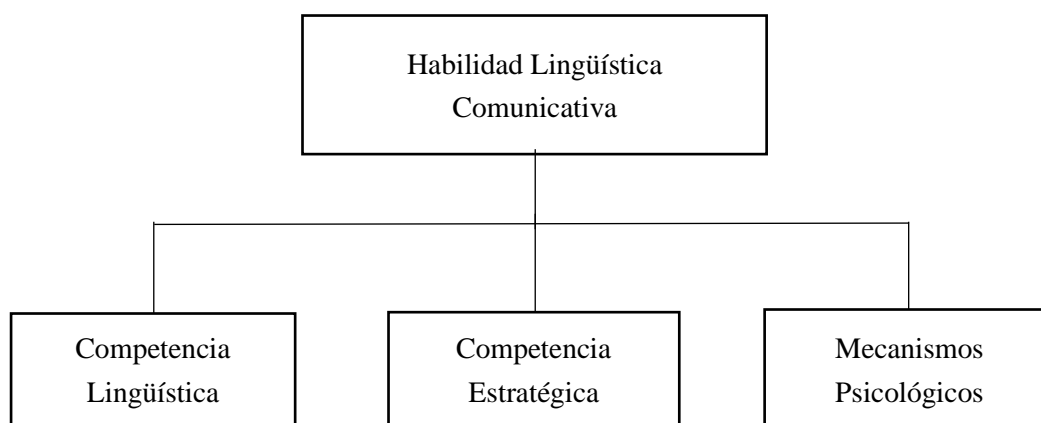


Figura 2

Componentes de la Competencia de la Lengua de Bachman (1990)

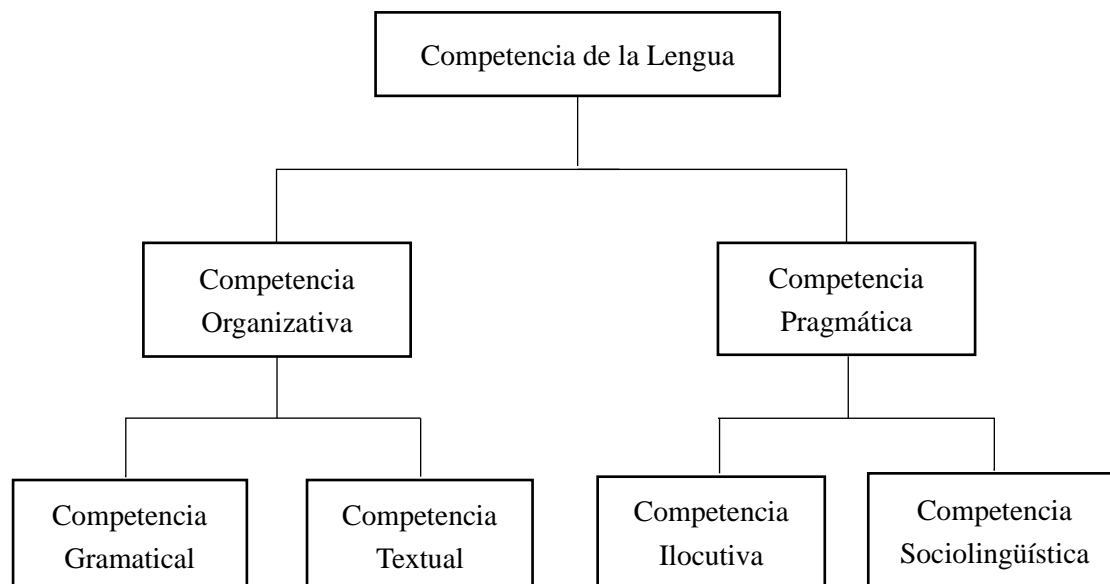
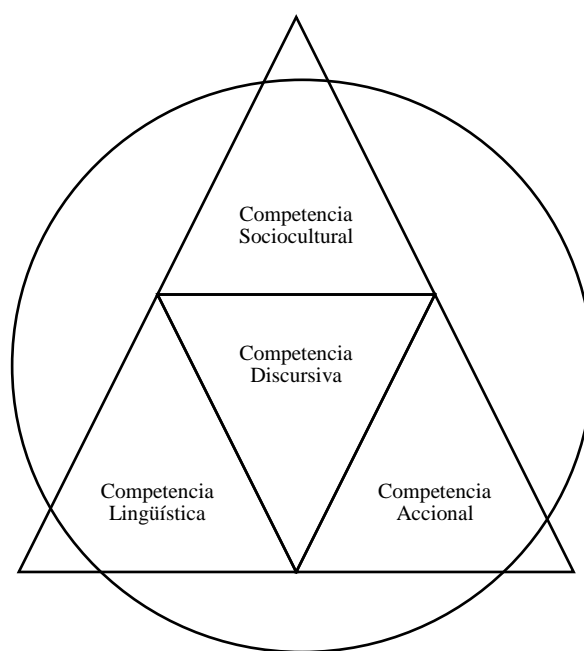


Figura 3

Modelo de la competencia comunicativa de Celce-Murcia et al. (1995)



Lo más interesante de este modelo se centra en la interrelación e interacción entre los componentes y la posición central de la competencia discursiva, que conecta la competencia lingüística con la accional y la sociolingüística. Por lo tanto, la competencia discursiva se considera como el elemento esencial y se refiere a la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, oraciones y enunciados para lograr un texto oral o escrito unificado, mediante la cohesión, la deixis, la coherencia, la estructura formal y la estructura conversacional. Esta competencia afecta y al mismo tiempo se ve afectada por la competencia lingüística, la sociocultural y la accional. La competencia lingüística coincide con la competencia gramatical de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), referida a las formas y tipos de oraciones, la estructura de los enunciados, las inflexiones morfológicas y los recursos léxicos, así como los sistemas fonológicos y ortográficos necesarios para realzar la comunicación de forma oral o escrita. La competencia accional se define como la competencia en la transmisión y comprensión de la intención comunicativa, es decir, la adecuación de la intención accional a la forma lingüística basada en el conocimiento de un inventario de esquemas verbales portadores de fuerza ilocutiva (actos de habla y conjuntos de actos de habla) (Celce-Murcia *et al.*, 1995, p. 17), por eso, esta competencia coincide con la competencia pragmática del modelo de Bachman (1990). La competencia sociocultural coincide con el concepto de competencia sociolingüística de los modelos anteriores, al referirse al conocimiento

que tiene el hablante para expresar los mensajes de forma adecuada en el contexto sociocultural de la comunicación, de acuerdo con los factores pragmáticos relacionados con la diferencia en el uso de la lengua. Además, estas cuatro competencias, al mismo tiempo, están influidas por la competencia estratégica, que sirve para compensar los fallos causados por insuficiencia en otras competencias.

Los modelos revisados de competencia comunicativa nos han ofrecido un marco en el concepto de la competencia pragmática, pero varios especialistas la han definido con más detalles.

Según Thomas (1983), la competencia pragmática se entiende como la capacidad de usar el lenguaje de manera efectiva para lograr un propósito específico y entender el lenguaje en contexto. Este autor distingue entre el conocimiento pragmlingüístico, que se refiere a la codificación lingüística de la fuerza pragmática, y el conocimiento sociopragmático, que se refiere a las percepciones de lo que constituye un comportamiento lingüístico apropiado.

En el estudio de la adquisición de la pragmática de la interlengua de Barron (2003), se definió la competencia pragmática como el conocimiento de los recursos lingüísticos disponibles en un idioma para realizar ilocuciones particulares, el conocimiento de los aspectos secuenciales de los actos de habla y, finalmente, conocimiento del uso contextual apropiado de los recursos lingüísticos del idioma en particular² (p. 10). Para Usó-Juan y Martínez-Flor (2008), la competencia pragmática

² La cita original de esta definición de Barron (2003, p. 10): "...knowledge of the linguistic resources available in a given language for realising particular illocutions, knowledge of the sequential aspects of

consiste en la capacidad de los hablantes para emplear diferentes fórmulas lingüísticas de forma adecuada cuando interactúan en un contexto social y cultural determinado³ (p. 349).

Como hemos señalado, la competencia pragmática es muy importante para que los hablantes puedan realizar funciones comunicativas de manera adecuada al contexto conforme a las reglas lingüísticas y sociales, así que la competencia pragmática se ha integrado en documentos de referencia de la didáctica de lenguas como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* y el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*. En estas referencias de la didáctica de lenguas, la competencia pragmática, esencial en la interacción intercultural, se relaciona con la capacidad de llevar a cabo funciones comunicativas específicas en actos de habla. En el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*, se identifica como parte de la competencia comunicativa junto con la competencia lingüística y sociolingüística. Sus componentes incluyen la competencia discursiva, funcional y organizativa. Se destaca su relación con el uso funcional de recursos lingüísticos y su influencia en la cohesión, coherencia, identificación de tipos de texto y aspectos culturales. En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, se define como el conocimiento de recursos lingüísticos para emitir y entender enunciados con intención comunicativa. En el *Diccionario de términos clave de ELE*, se describe

speech acts and finally, knowledge of the appropriate contextual use of the particular languages' linguistic resources".

³ La cita original de esta definición de Usó-Juan y Martínez-Flor (2008, p. 349): "pragmatic competence involves speakers' ability to employ different linguistic formulae in an appropriate way when interacting in a particular social and cultural context".

como la capacidad de usar la lengua considerando las relaciones pragmáticas. A pesar del desarrollo diferenciado de la competencia lingüística y pragmática en no nativos, esta última desempeña un papel crucial en la interacción efectiva en la lengua meta en contextos interculturales.

Todo ello nos indica que, en el campo de la adquisición de segundas lenguas, el estudio de la competencia pragmática de los estudiantes se centra en la capacidad de utilizar adecuadamente los actos de habla. Si partimos de la premisa de que en diferentes culturas existen distintos recursos y expresiones para lograr intenciones comunicativas, es preciso reconocer que, además del dominio lingüístico, es indispensable para los estudiantes conocer los principios de cortesía y las normas de interacciones sociales en la sociedad meta. Esto les permitirá adquirir las expresiones adecuadas de actos de habla.

2.2 La Pragmática de la Interlengua

En el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, los aprendientes producen un sistema lingüístico independiente basado en la producción observable que resulta del intento de alcanzar una norma de la lengua meta. A este sistema lingüístico, Selinker (1972) lo llamó "interlengua". Aunque el término "interlengua" fue acuñado por Selinker en 1972, otros estudios han mencionado este sistema lingüístico de estudiantes de lenguas extranjeras utilizando otras denominaciones, como competencia transitoria (Corder, 1967), dialecto idiosincrásico (Corder, 1971),

sistema aproximativo (Nemser, 1971) y sistema intermediario (Porquier, 1975). Bausch y Kasper (1979, p. 15) definieron interlengua como un sistema lingüístico específico, formado por el estudiante en la adquisición de una segunda lengua, que tiene rasgos de la lengua materna y de la segunda lengua, así como rasgos lingüísticos independientes de ambas lenguas⁴. Ellis (1997, p. 33), por su parte, se refirió a este sistema lingüístico independiente de la siguiente manera: los alumnos de segundas lenguas construyen un sistema lingüístico que se basa, en parte, en la lengua materna del alumno, pero que también es diferente de ella y de la lengua meta⁵. En todas estas definiciones, el sistema lingüístico de la interlengua está vinculado con dos lenguas: la lengua materna y la lengua meta. Al describir las diferencias entre el sistema de la interlengua y ambas lenguas, podemos visualizar que la interlengua se ubica en una línea que se aparta de la lengua materna, prolongándose hacia la lengua meta que se está aprendiendo (Barros Díez, 2006).

La pragmática de la interlengua, como área de investigación en segundas lenguas, examina cómo los hablantes no nativos comprenden y llevan a cabo acciones lingüísticas en la lengua meta, así como de qué forma adquieren el conocimiento pragmático de la L2 (Kasper y Dahl, 1991, p. 215; Kasper, 1992, p. 203). Los estudios en esta área abarcan la gestión conversacional, la organización del discurso y los aspectos sociolingüísticos del uso del lenguaje, como la elección de formas de

⁴ La cita original de esta definición de Bausch y Kasper (1979, p. 15): “Beim Erwerb einer zweiten Sprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem heraus, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist”.

⁵ La cita original de esta definición de Ellis (1997, p. 33): “L2 learners construct a linguistic system that draws, in part, on the learner’s LI but is also different from it and also from the target language”.

tratamiento (Kasper y Dahl, 1991, p. 216). Se la considera un "híbrido de segunda generación" debido a sus características interdisciplinarias, siendo tanto una subdisciplina de los estudios de adquisición de segundas lenguas como una nueva subdisciplina de la pragmática (Kasper y Blum-Kulka, 1993, p. 3). Otros autores la definen como el estudio de la comprensión y producción de la acción lingüística en un contexto específico (Kasper y Blum-Kulka, 1993, p. 3). Kasper y Schmidt (1996, p. 150) la describen como el estudio del desarrollo y uso de estrategias de acción lingüística por parte de hablantes no nativos, y según Kasper y Rose (1999, p. 81), se refiere al estudio del uso y la adquisición del conocimiento pragmático por parte de hablantes no nativos. Kasper y Rose (2002) completaron la definición de pragmática de la interlengua propuesta por Kasper y Blum-Kulka (1993) de la siguiente manera:

As the study of second language use, interlanguage pragmatics examines how nonnative speakers comprehend and produce action in a target language. As the study of second language learning, interlanguage pragmatics investigates how L2 learners develop the ability to understand and perform action in a target language. (Kasper y Rose, 2002, p. 5)

En estas definiciones, se enfatiza la importancia en la comprensión y la producción de acciones lingüísticas (actos de habla) en la lengua meta por parte de los aprendientes no nativos de segundas lenguas. Este ámbito, relacionado con el desarrollo y el uso de estrategias de acción lingüística por parte de los hablantes no

nativos, se sitúa en una posición relevante dentro de la investigación sobre segundas lenguas (Kasper, 1992, p. 203; Kasper y Schmidt, 1996, p. 150).

Parece claro que los hablantes no nativos de un nuevo idioma necesitan disponer de los conocimientos culturales de la sociedad meta y habilidades discursivas comunicativas para que puedan alcanzar sus objetivos comunicativos. Sin embargo, House (2007, p. 18) ha señalado que aunque los hablantes no nativos pueden conocer el código de otra cultura, les resulta difícil llegar a la fluidez en términos de pragmática. Es decir, no pueden alcanzar el nivel pragmático de los hablantes nativos en cuanto al uso apropiado de fenómenos pragmáticos específicos de la nueva cultura, estrategias discursivas, secuenciación de los actos de habla, modificación interna y externa de los actos de habla, entre otros aspectos (House, 2007, pp. 14-15). Los hablantes no nativos en contextos interculturales crean un nuevo sistema lingüístico interconectado entre dos culturas lingüísticas diferentes, considerándose independiente de la cultura y la lengua materna, así como de la nueva cultura y lengua. El objetivo de la tesis conecta así con los estudios sobre pragmática de la interlengua.

2.3 La Transferencia Pragmática

2.3.1 *El Concepto de Transferencia Pragmática*

Generalmente, cuando empezamos a emplear una lengua distinta a la lengua materna, tenemos conocimientos lingüísticos y estrategias comunicativas procedentes

de nuestra lengua materna o de una lengua que hayamos conocido previamente. La presencia de la influencia de rasgos procedentes de la lengua materna de los hablantes no nativos en el proceso del aprendizaje de lengua extranjera ha recibido diversas denominaciones: *transferencia*, *interferencia*, *calco*, *préstamo*, *cambio lingüístico*, *alternancia de códigos*, *error*... (Domínguez Vázquez, 2001, p. 1). Según Domínguez Vázquez (2001) y Galindo Merino (2005), los conceptos de *interferencia* y de *error* tienen un carácter negativo, los de *alternancia de códigos* o *cambio lingüístico* carecen de precisión y los de *calco* o *préstamo* tienen limitaciones, por lo tanto, consideran que la denominación *transferencia* es la que mejor se ajusta a lo que describe este fenómeno debido a que es una concepción neutra y tiene un “carácter general y sin ningún tipo de matiz positivo o negativo” (Galindo Merino, 2005, p. 138). Los hablantes tienden a transferir las formas y significados, y la distribución de formas y significados de su lengua y cultura nativas a la lengua y cultura extranjeras, tanto a nivel de producción a la hora de hablar la lengua como a nivel de percepción a la hora de captar y comprender la lengua⁶ (Lado, 1957, p. 1; Escandell, 1996, p. 99).

El *Diccionario de Términos Clave de ELE* define la transferencia de este modo:

La transferencia es el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o

LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). En el

⁶ La cita original de Lado (1957, p. 1): “... individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture, both productively when attempting to speak the language [...] and receptively when attempting to grasp and understand the language [...] as practiced by natives.”

aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, pueden producirse procesos de transferencia. Este aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE⁷. (Atienza *et al.*, 2008)

Además de los casos de transferencia en semántica, morfología o sintaxis, los alumnos de idiomas trasladarán sus conocimientos pragmáticos previos de su lengua materna a su segunda lengua (Kasper, 1992; Galindo Merino, 2005). Para Kasper (1992), se entiende por transferencia pragmática la influencia de los conocimientos pragmáticos previos de la lengua materna en el uso de la segunda lengua:

... la transferencia pragmática en la pragmática de la interlengua se referirá a la influencia ejercida por los conocimientos pragmáticos de los alumnos de lenguas y culturas distintas de la L2 en su comprensión, producción y aprendizaje de la información pragmática de la L2 de la L2⁸. (Kasper, 1992, p. 207)

Como hemos mencionado al definir la noción de interlengua, los hablantes no nativos de lenguas extranjeras producirán un sistema lingüístico independiente que se basa en la lengua materna, pero que es distinto a la lengua materna y a la lengua meta.

⁷ La cita original de *Transferencia* propuesta por el *Diccionario de Términos Clave de ELE*, recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferencia.htm

⁸ La cita original de esta definición de Kasper (1992, p. 207): "...pragmatic transfer in interlanguage pragmatics shall refer to the influence exerted by learners' pragmatic knowledge of languages and cultures other than L2 on their comprehension, production and learning of L2 pragmatic information."

Por eso, una cuestión importante que se ha señalado en el ámbito de la pragmática de la interlengua es la influencia de la lengua y la cultura maternas de los alumnos en la producción y comprensión de los actos de habla de la segunda lengua (Kasper y Schmidt, 1996, p. 150); Kasper y Rose, 1999, p. 82).

2.3.2 Transferencia Pragmalingüística y Transferencia Sociopragmática

Con el objetivo de estudiar las condiciones del uso comunicativo del lenguaje Leech (1983) propuso dos dimensiones de la Pragmática: la Pragmalingüística y la Sociopragmática. La Pragmalingüística trata del estudio del extremo más lingüístico de la pragmática, en el que examinamos los recursos particulares que una lengua determinada proporciona para transmitir ilocuciones particulares (“the study of the more linguistic end of pragmatics – where we consider the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions”); y la Sociopragmática se entiende como la interfaz sociológica de la pragmática (“the sociological interface of pragmatics”), es decir, las normas requeridas para la adecuación pragmática en diferentes culturas o comunidades lingüísticas, en diferentes situaciones sociales, entre diferentes clases sociales, etc. (Leech, 1983, pp. 10-11).

Basándose en la distinción propuesta por Leech (1983) entre la Pragmalingüística y la Sociopragmática, Kasper (1992, p. 209) definió la transferencia pragmalingüística como el proceso por el que la fuerza ilocutiva o el valor de cortesía asignado a un determinado recurso lingüístico en L1 influye en la

percepción y la producción de los mapeos forma-función por parte de los alumnos en L2 (“the process whereby the illocutionary force or politeness value assigned to particular linguistic material in L1 influences learners' perception and production of form-function mappings in L2”), es decir, la transferencia pragmalingüística incluye la transferencia del valor de cortesía y la fuerza ilocutiva. Según el autor, al realizar un acto lingüístico determinado, los interlocutores eligen entre una variedad de estrategias y formas que transmiten la misma ilocución pero que varían en su significado relacional, o en la cortesía (“in performing a particular linguistic act, interlocutors choose from a variety of strategies and forms which convey the same illocution but vary in their relational meaning, or in politeness”) (Kasper, 1992, p. 208). Según Kasper (1992, p. 209), la transferencia sociopragmática se produce cuando las percepciones sociales que subyacen a la interpretación y ejecución de la acción lingüística por parte de los usuarios de la lengua en la L2 están influidas por su evaluación de contextos de L1 subjetivamente equivalentes (“Sociopragmatic transfer, then, is operative when the social perceptions underlying language users' interpretation and performance of linguistic action in L2 are influenced by their assessment of subjectively equivalent L1 contexts”).

Kasper (1992, p. 210) distinguió las dos dimensiones de pragmática (la pragmalingüística y la sociopragmática) en el modelo de la cortesía de Brown y Levinson (1987) y señaló que la distinción entre ambas dimensiones pragmáticas en algunos casos: por ejemplo, las decisiones sobre la cantidad de cortesía que se invierte

en la realización de un acto amenazante para la imagen se basan en una evaluación de los factores contextuales relevantes y, por lo tanto, son sociopragmáticas, mientras que la selección de una estrategia de cortesía concreta y los medios específicos de la lengua para su aplicación pertenecen al ámbito pragmalingüístico; sin embargo, según el autor, la distinción se vuelve difusa en el caso de la cortesía indirecta, en la que una ilocución se lleva a cabo por medio de otra, por ejemplo, la decisión de pedir o no disculpas es sociopragmática, al igual que la decisión de justificar o no la ofensa. Sin embargo, si el enunciado se considera una fórmula semántica en el conjunto de actos de habla de pedir disculpas, es decir, un acto que funciona como una disculpa, implica una selección pragmalingüística (mapeo de forma-fuerza). Beebe y Zhang (2001) también señaló que la transferencia pragmalingüística y la sociopragmática no son completamente separables, ya que ambos tipos de transferencia tienen dimensiones lingüísticas y sociales. Por lo tanto no se aplicará esta distinción en la presente tesis.

2.3.3 Transferencia Pragmática Positiva y Transferencia Pragmática Negativa

Otro concepto relevante en la pragmática de la interlengua tiene que ver con la distinción entre transferencia pragmática negativa y positiva (Kasper, 1992, pp. 212-213): la transferencia negativa ocurre cuando el conocimiento sociopragmático y pragmalingüístico basado en la L1 se traslada a los contextos de la L2 y difiere de las percepciones y comportamientos pragmáticos de la comunidad meta; y la positiva ocurre cuando las convenciones de uso específicas de la lengua son manifiestamente

no universales, pero se comparten entre la L1 y la L2 (“...where language-specific conventions of usage and use are demonstrably non-universal yet shared between L1 and L2”).

Maeshiba *et al.* (1996, p. 155) también definió la transferencia negativa y la positiva: la transferencia negativa se entiende como la proyección de los conocimientos sociopragmáticos y pragmalingüísticos basados en la primera lengua a contextos de la segunda lengua en los que tales proyecciones dan lugar a percepciones y comportamientos diferentes de los de los usuarios de la segunda lengua (“...the projection of first language-based sociopragmatic and pragmalinguistic knowledge onto second language contexts where such projections result in perceptions and behaviors different from those of second language users”); la positiva, la proyección de conocimientos sociopragmáticos y pragmalingüísticos basados en la primera lengua, cuando tales proyecciones dan lugar a percepciones y comportamientos que coinciden con los de los usuarios de la segunda lengua (“...the projection of first language-based sociopragmatic and pragmalinguistic knowledge where such projections result in perceptions and behaviors consistent with those of second language users”).

En cuanto a la identificación de la transferencia pragmática, Kasper (1992, pp. 223-224) planteó un método basado en el análisis estadístico: la falta de diferencias estadísticamente significativas en las frecuencias de un rasgo pragmático en la lengua meta (L1), la segunda lengua (L2) y la interlengua (IL) puede definirse

operativamente como transferencia positiva; y las diferencias estadísticamente significativas en las frecuencias de un rasgo pragmático entre IL-L2 y L1-L2 y la falta de diferencias estadísticamente significativas entre IL y L1 pueden definirse operativamente como transferencia negativa. Este mismo procedimiento se usó en el estudio de Maeshiba *et al.* (1996, p. 167).

Shea (2003), en un estudio sobre la transferencia pragmática de la frecuencia de las estrategias de queja en inglés por parte de los hablantes japoneses de inglés como lengua extranjera, propuso una clasificación más fina de la transferencia pragmática negativa e introdujo el novedoso concepto del grado de transferencia débil y fuerte. Se incluyen en total cuatro tipos de transferencia pragmática negativa: transferencia pragmática fuerte, transferencia pragmática débil, ausencia de transferencia pragmática y transferencia pragmática no aplicable. A partir de la comparación de la frecuencia de uso de las distintas estrategias de tres grupos de participantes (hablantes nativos de inglés, hablantes nativos de japonés y hablantes japoneses de inglés como lengua extranjera) se categorizaron los siguientes tipos de transferencia negativa (Shea, 2003, pp.42-43):

a) Los resultados se consideran consistentes con efectos de transferencia fuerte cuando los hablantes nativos de inglés tienen una frecuencia significativamente mayor o menor de una estrategia que los nativos de japonés, y los hablantes japoneses de inglés son estadísticamente indistinguibles de los nativos de japonés, pero significativamente diferentes de los participantes de los hablantes nativos de inglés.

En otras palabras, los hablantes no nativos se comportaron como los nativos de su lengua materna, no como los nativos de la lengua meta.

b) Los resultados se consideran concordantes con los efectos de la transferencia débil cuando las frecuencias de estrategias de los hablantes nativos de inglés y los nativos de japonés se diferencian significativamente entre sí, la frecuencia de los hablantes japoneses de inglés difieren significativamente de ambos grupos de nativos, y la frecuencia de los hablantes japoneses de inglés se sitúa entre la de los hablantes nativos de inglés y la de los nativos de japonés. Es decir, la producción de los hablantes no nativos de inglés en estos casos ocupa una posición intermedia distintiva.

c) Los hallazgos se consideran conformes con la ausencia de transferencia pragmática cuando las frecuencias de ambos grupos de nativos se diferencian significativamente entre sí, las de los hablantes japoneses de inglés y los nativos de japonés también se diferencian significativamente, y las de los hablantes japoneses de inglés y los nativos de inglés eran estadísticamente indistintas. Es decir, no se observa evidencia de transferencia pragmática cuando los hablantes no nativos de inglés como lengua extranjera se comportan de forma indistinta a los nativos de la lengua meta (inglés) en la frecuencia de una estrategia y difieren significativamente de los nativos de su lengua materna (japonés).

d) El concepto de transferencia pragmática se considera no aplicable cuando los tres grupos son estadísticamente indistintos en la frecuencia de una estrategia determinada

por la falta de condición previa necesaria de transferencia negativa —una diferencia significativa entre los patrones de la lengua materna y la lengua meta—.

Esta clasificación nos ha servido como punto de partida para el análisis de los resultados hallados en esta tesis, y su correspondencia con el concepto de transferencia pragmática.

2.4 Teorías de los actos de habla y teorías de la cortesía

Como hemos revisado en los anteriores apartados, la capacidad de realizar de forma adecuada funciones comunicativas en determinados actos de habla y utilizar recursos lingüísticos apropiados para realizar el acto de habla de rechazo, como la cortesía verbal, constituye uno de los elementos imprescindibles de la competencia pragmática.

2.4.1 *Teorías de los actos de habla*

El concepto de acto de habla fue propuesto por Austin (1962), quien se considera el fundador de la teoría de los actos de habla y pionero de la pragmática. Desde el punto de vista comunicativo, el acto de habla es la unidad básica de la comunicación, el exponente clave que transmite la intencionalidad del interlocutor y se define como “lo que hacemos con las palabras al hablar”, posteriormente este concepto fue completado por su discípulo Searle (1969, p. 31) como “hablar consiste en realizar actos conforme a reglas”. Según Austin (1962), un acto de habla tiene distintas funciones en tres dimensiones: acto locucionario, acto ilocucionario y acto

perlocucionario. El acto locucionario se refiere a una explicación literal de un enunciado; el acto ilocucionario (fuerza ilocutiva) se refiere a la intención de la emisión de enunciados o la función comunicativa; y el acto perlocucionario (efecto perlocutivo) está vinculado con el efecto que provoca el enunciado en el interlocutor. Austin (1962) distinguió dos tipos de enunciados: los asertivos o constataivos (se pueden afirmar verdades o falsedades o se pueden evaluar verdaderos o falsos) y los performativos o realizativos (sirven para cumplir actos que se dice, y no pueden ser falsos o verdaderos, sino solo ser afortunados o desafortunados). Con un enunciado performativo, el hablante realiza un acto además de declarar o describir algo.

Searle (1969, 1976) refinó el concepto de actos ilocucionarios y fuerza ilocucionaria de Austin y expuso una clasificación de cinco tipos de actos de habla basada en la perspectiva de la fuerza ilocutiva del enunciado del hablante:

1. Asertivos (o representativos): los actos que expresan la veracidad o falsedad de lo dicho, con los que el hablante pretende reflejar el estado de las cosas. Por ejemplo, *afirmar, explicar, negar*.
2. Directivos: en este tipo de actos el hablante pretende que el oyente realice un acto determinado. Por ejemplo, *pedir, solicitar, aconsejar, invitar*.
3. Compromisivos (o comisivos): con ellos el hablante expresa su compromiso de realizar un acto determinado. Por ejemplo, *asegurar, comprometer, ofrecer*.
4. Expresivos: los actos que expresan los sentimientos y actitudes del hablante con respecto a algo, es decir, su estado psicológico o su estado emocional. Por ejemplo,

felicitar, agradecer, pedir disculpa, quejarse.

5. Declarativos: este tipo de actos se realiza con éxito para modificar una situación, produciendo cambios en el mundo, en virtud del enunciado emitido. Por ejemplo, *inaugurar, dictar sentencia, contratar.*

Por tanto, el acto de habla de rechazo se trata de uno de los actos de habla expresivos que manifiestan sentimientos y actitudes negativas hacia algo.

2.4.2 Teoría de la cortesía

La cortesía desempeña un papel importante para lograr una buena comunicación entre las personas en todas las sociedades y en todas las lenguas, y es esencial en el acto del rechazo. Grice, el fundador de la teoría de la cortesía, en una conferencia dictada en 1967 y su publicación *Logic and conversation* en 1975, propuso el principio de cooperación, que se considera como un principio general que regulan los comportamientos de los interlocutores en la conversación: “Haz que tu contribución conversacional sea requerida, en el momento en que ocurre, por el propósito del intercambio verbal en que participas⁹” (Grice, 1975, p. 45). El principio de cooperación exige el cumplimiento de cuatro máximas conversacionales de cantidad, calidad, relación y manera. Lakoff (1973, p. 296), el primero en establecer las reglas de cortesía en la interacción basándose en el principio de cooperación de Grice. Formuló dos reglas conversacionales básicas, a las que llama reglas de la

⁹ Cita original en inglés: “Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged” (Grice, 1975, p. 45).

competencia pragmática —“sea claro” y “sea cortés”—: la primera regla (“sea claro”) resume las máximas de Grice, y la segunda (“sea cortés”) está vinculada con las relaciones interpersonales. Sin embargo, estas dos reglas están en conflicto entre sí, porque “ser claro” no se considera siempre como cortés, e incluso en muchas ocasiones, puede ser ofensivo y brusco, por ejemplo, en la expresión de rechazo. Esta autora propuso tres reglas de cortesía: 1) “No impongas (tu voluntad a tu interlocutor)”, 2) “Ofrece opciones”, 3) “Haz que tu interlocutor se sienta bien (sé amistoso)” (Lakoff, 1973, p. 298). Esta autora afirma que estas reglas son universales en todas las culturas, y que las diferentes interpretaciones de la cortesía con respecto a determinados comportamientos o expresiones en las distintas culturas se deben a que en ellas estas reglas tienen un orden de prioridad diferente.

Leech (1983), siguiendo el principio de cooperación de Grice, propuso un *Politeness Principle* (Principio de cortesía), que regula la conducta verbal. Según Leech (1983, p. 17), es necesario distinguir dos tipos de objetivos que los hablantes persiguen en la interacción, “los objetivos ilocutivos” (la fuerza ilocutiva de lo enunciado) y “los objetivos sociales” (la fuerza retórica, o sea la posición que toma el hablante al ser veraz, cortés, irónico, etc.). Leech (1983, p. 132) planteó una serie de máximas del principio de cortesía como máximas de tacto, generosidad, aprobación, modestia, unanimidad y simpatía:

- Máxima de tacto: minimizar costos para el oyente, y maximizar sus beneficios;
- Máxima de generosidad: recomienda maximizar el beneficio del otro y minimizar el propio;

- Máxima de aprobación: maximizar el elogio y minimizar la crítica;
- Máxima de modestia: minimizar el auto-elogio y maximizar el elogio del otro;
- Máxima de acuerdo: minimizar el desacuerdo y maximizar el acuerdo;
- Máxima de simpatía: minimizar la antipatía y maximizar la simpatía.

Con estas máximas se señalan especificaciones de cómo ser cortés: minimizar la expresión de opiniones descorteses y maximizar la expresión de opiniones corteses, donde descortesía se define como lo desfavorable al oyente. En su teoría se utilizan los términos de costo y beneficio para evaluar el grado de cortesía: una acción verbal es más cortés cuanto menor es el costo del oyente y mayor su beneficio, y más descortés en el caso contrario (Leech, 1983, p. 107). Por lo tanto, para Leech, la cortesía sirve como un instrumento que permite conseguir objetivos sociales propuestos en sus máximas, con el fin de evitar conflictos y perseguir armonía en las interacciones sociales. Además, Leech (1983, p. 10) indica que el Principio de Cooperación y el Principio de Cortesía operan de modos diferentes en las diferentes culturas o comunidades de habla, en situaciones sociales diferentes, entre clases sociales diferentes. En otras palabras, cada cultura tiene sus propias reglas de “ser cortés”. En la presente investigación se examinarán las estrategias y recursos atenuadores utilizados en el comportamientos de rechazo tanto en chino como en español, a partir de los cuales se pueden explorar las reglas de cortesía en las culturas china y española.

2.4.3 *La imagen en la cortesía y el modelo de cortesía de Brown y Levinson (1987)*

Brown y Levinson (1987) indicaron que las personas cooperan y asumen la cooperación de otras para mantener la imagen en la interacción cotidiana. En los estudios de Goffman (1959, 1967) se presentaron las nociones de la *imagen pública* (*face*) y el *territorio* de las personas en la vida cotidiana. A partir de lo expuesto, Goffman, Brown y Levinson (1987) consideraron la imagen como deseo básico de cada persona, que es algo en lo que se invierte emocionalmente, y que puede perderse, mantenerse o mejorarse, y a lo que debe atenderse constantemente en la interacción. Ellos propusieron que cada individuo tiene dos tipos de imágenes, respectivamente originada de dos deseos o necesidades: la *imagen negativa* (*o territorio*) se refiere a la necesidad de no ser molestado, es decir, el deseo de poseer el territorio propio y la libertad de actuar, o el deseo de no verse impedido o limitado por los demás; y la *imagen positiva* se vincula con la necesidad de ser apreciado, es decir, el deseo de ser respetado o apreciado por otros, o el deseo de que otros acepten o valoren positivamente actos o intenciones propias. Por tanto, en una interacción se incluyen al menos cuatro tipos de imágenes: la imagen positiva y la negativa del hablante, y la positiva y la negativa del oyente.

En general, las personas tienen la necesidad, por un lado, de tener libertad de acción y de no recibir imposiciones (imagen negativa) y, por otro, de ser aprobadas, comprendidas y admiradas por los demás (imagen positiva). En general, las personas usan distintas estrategias destinadas a minimizar la amenaza a la imagen de los

interlocutores, para evitar así conflictos o el empeoramiento de las relaciones interpersonales. Sin embargo, los autores sostienen la existencia de ciertos actos que amenazan intrínsecamente a la imagen, es decir, aquellos actos que por su naturaleza van en contra de los deseos de la imagen del hablante y/o del oyente (Brown y Levinson, 1987, p. 60). Por tanto, Brown y Levinson (1987) han introducido el concepto *Face Threatening Acts* (FTAs), o actos amenazantes a la imagen. En función de la imagen que se amenazan en los actos, estos autores han propuesto una clasificación de actos amenazantes a la imagen (Brown y Levinson, 1987, pp. 65-68):

- a) Los actos que amenazan la imagen negativa del oyente, por ejemplo, orden, prohibición, consejo, petición.
- b) Los actos que amenazan la imagen positiva del oyente, por ejemplo, crítica, insulto, reproche, queja, rechazo.
- c) Los actos que amenazan la imagen negativa del hablante, por ejemplo, excusas, promesa o ofrecimiento poco voluntario, expresión de agradecimiento.
- d) Los actos que amenazan la imagen positiva del hablante, por ejemplo, disculpa, confesión, admisión de culpabilidad o responsabilidad.

Por tanto, Brown y Levinson (1987) consideran la cortesía como una forma de comportamiento mediante la cual los interlocutores mantienen la imagen en la interacción social. Basándose en los dos tipos de la imagen, Brown y Levinson dividieron la cortesía en dos tipos: la cortesía negativa y la cortesía positiva, las cuales

se utilizan para mantener la imagen negativa y la imagen positiva del oyente respectivamente en la comunicación. Brown y Levinson (1987, p. 68-71) identifican que, con el fin de proteger la imagen y mitigar el nivel de amenaza que provocan estos actos, los hablantes utilizan cinco tipos de estrategias de cortesía para implementar un mecanismo de protección de la imagen:

- a) Estrategia abierta y directa (*Do the FTA on record, without redressive action, baldly*): se hace declaración directa para expresar la intención al interlocutor claramente y no se usa ninguna estrategia cortés y no existe la intención de minimizar la amenaza a la imagen.
- b) Estrategia abierta e indirecta con cortesía positiva (*Do the FTA on record, with redressive action, with positive politeness*): se usa esta estrategia para compensar o reparar la potencial amenaza a la imagen positiva del oyente, expresando sentimientos positivos y empatía.
- c) Estrategia abierta e indirecta, con cortesía negativa (*Do the FTA on record, with redressive action, with negative politeness*): se utiliza para minimizar la amenaza a la imagen negativa (territorio) del oyente, expresando el reconocimiento y el respeto del hablante por la necesidad del oyente en la libertad de acción.
- d) Estrategia encubierta (*Do the FTA off record*): el hablante intenta ocultar sus verdaderas intenciones y eludir la responsabilidad de haber realizado el acto amenazante a la imagen.

e) Evitar o no realizar el acto amenazante (*Don't do the FTA*):

En la interacción social, las personas pueden elegir distintas estrategias adecuadas para aumentar el ambiente amistoso entre los interlocutores y mantener distintos tipos de las relaciones interpersonales en función de algunos factores contextuales, por ejemplo, en general, las estrategias directas sin ninguna compensación no se consideran descorteses en una relación muy íntima, como entre los familiares, pero pueden considerarse rudas e incluso ofensivas entre los desconocidos. Brown y Levinson (1987) afirman que para seleccionar estrategias de cortesía adecuadas al contexto, los hablantes deben evaluar previamente la amenaza potencial de imagen de los actos verbales. Así pues, los autores señalan tres factores contextuales que determinan el nivel de riesgo en los actos amenazantes a la imagen: la distancia social (D) entre los interlocutores, el poder relativo (P) del oyente frente al hablante, y el grado o rango de imposición (R) del acto a la imagen del oyente en su cultura. Es decir, el nivel de riesgo (W) del acto de habla puede calcularse a partir de estas tres variables, y nos ofrecen una fórmula matemática para evaluar este nivel de riesgo:

$$W_x^{10} = D(S,H) + P(S,H) + R_x$$

Por lo tanto, el grado de imposición puede ser diferente para los participantes en distintos contextos en los que puede variar la distancia social, el poder relativo y el contenido de acto de habla, el impacto de estas variables en la elección de estrategias

¹⁰ “W” se refiere al valor numérico que mide el peso (en inglés, weightness) de riesgo del acto “x”; “S” se refiere al hablante (en inglés, speaker); y “H” se refiere al oyente (en inglés, hearer).

puede reflejar diferentes valores socioculturales. De este modo, Brown y Levinson (1987) proporcionan un marco para la investigación de la pragmática intercultural centrada en las estrategias de cortesía usadas en los actos de habla.

2.5 Atenuación y cortesía

Brown y Levinson (1987) han mencionado que en los actos amenazantes a la imagen se puede proteger la imagen de los interlocutores mediante la atenuación de los impactos ilocutivos o negativos, lo que se considera como la cortesía.

Meyer-Hermann (1988, p. 280) ha indicado que la atenuación tienen ver con “el punto de vista que los hablantes manifiestan”. Es decir, podemos considerar que los hablantes manifiestan distintos grados de intensidad obligatoria con atenuación. Según Briz (1998, p. 109), este fenómeno relacionado con la producción es fórmula que puede “desactivar el contenido locutivo e ilocutivo de los enunciados”. Meyer-Hermann (1988, p. 283) ha propuesto una definición formal de atenuación: se trata de “un procedimiento interactivo en el cual los interactantes manifiestan por medio de «operadores de atenuación» que quieren asumir y/o establecer con respecto a una proposición *p* (un cualificador modal cero) un grado de intensidad obligativa”. Briz (1998) ha indicado que la atenuación constituye una estrategia conversacional dirigida a la relación interpersonal basándose en el principio de cortesía:

...la atenuación es una categoría pragmática. En concreto es una estrategia conversacional vinculada a la relación interlocutiva, que mitiga la fuerza ilocutiva

de una acción o la fuerza significativa de una palabra, de una expresión, y que puede ser explicada en una de sus funciones por el principio de cortesía. (p. 158)

Basándose en las propuestas de Briz (1998, 2003, 2006, 2012) y de Albelda *et al.* (2014), Albelda (2016) ha incluido la noción de imagen en la atenuación:

La atenuación es una estrategia pragmática (comunicativa) originada por necesidades de imagen y dirigida a mitigar y minimizar la intensidad de lo que se expresa reduciendo la fuerza ilocutiva del acto de habla, y en ocasiones, a través de mecanismos de lenguaje vago por los que se difumina o minimiza el contenido proposicional. La atenuación es, al mismo tiempo, una actividad argumentativa que permite a los hablantes formular un menor compromiso hacia lo dicho y así lograr más eficazmente las metas conversacionales de los participantes en el discurso. (Albelda, 2016, p. 30)

2.5.1 Funciones principales de atenuación

Briz (1998) ha situado las funciones de los atenuantes en dos niveles distintos: en el nivel del enunciado (lo dicho) constituyen atenuantes semántico-pragmáticos, y en el nivel de la enunciación (el decir), atenuantes pragmáticos. Los primeros son “aquellos que minimizan todo o parte del contenido proposicional, lo que se dice, ya sea en parte o totalmente” (Briz, 1998, p. 148). Entre los recursos lingüísticos empleados en la “*atenuación semántico-pragmática de un elemento*” (parte de lo dicho), además de los modificadores morfológicos internos (como sufijos diminutivos)

y modificadores externos (como cuantificadores minimizadores y aproximativos), se encuentra el material léxico (fenómeno de lítote), que permite al hablante minimizar un reproche o una respuesta negativa; la “*atenuación semántico-pragmática de toda la proposición*” (todo de lo dicho) se lleva a cabo por medio de “modificadores proposicionales”, tales como modificaciones del acto de habla que restringen el alcance de lo dicho mediante estructuras condicionales, concesivas o temporales (Briz, 1998, p. 149).

En el nivel de la enunciación (el decir), los atenuantes pragmáticos son los que minimizan la fuerza ilocutiva de un acto, y otros que atenuan la fuerza o el papel de los participantes de la enunciación. Briz (1998) ha resumido los tres subtipos de la atenuación pragmática que minimiza la fuerza ilocutiva de un acto: el primero, la “*atenuación pragmática performativa* (volitiva, hipotética, etc.) que mitiga el acto de habla correspondiente” se realiza por medio de la “modificación del verbo performativo” como el empleo del tiempo verbal, imperfecto de cortesía o del condicional y por medio de “la acción de por sí atenuadora del verbo performativo” como *pensar, creer, imaginar* (Briz, 1998, pp. 150-151); el segundo, la “*atenuación pragmática por modificaciones «al margen»*” constituye “expresiones modalizadoras del acto de habla; fórmulas estereotipadas, locuciones, etc.”, por ejemplo, *a decir verdad, en mi opinión, a lo mejor* (Briz, 1998, p. 152); y el tercero, la “*atenuación por elipsis de la conclusión*” (Briz, 1998, p. 153).

Para Briz (1998, pp. 154-155), en los atenuantes pragmáticos que minimizan la fuerza o el papel de los participantes de la enunciación se incluyen dos subtipos: el primero es la “atenuación por impersonalización del Yo: se minimiza el papel del yo (distanciamiento respecto a lo que se enuncia) mediante distintos recursos”, por ejemplo: la forma *se*; el indefinido, *uno, una*; el tú impersonalizado; y el segundo, “la despersonalización del tú”.

Partiendo de una perspectiva pragmático-retórica de la atenuación, con base en estudios previos (Briz, 2006; Caffi, 2007), Albelda *et al.* (2014, p. 9) han señalado que la atenuación incide principalmente en el discurso de las dos siguientes maneras: minimizar la fuerza ilocutiva de los actos de habla, y reducir (y desfocalizar) el papel de los participantes en la enunciación. Según Albelda *et al.* (2014), se pueden distinguir cuatro funciones de la atenuación:

- i. “Velar por sí mismo evitando o reduciendo el compromiso del hablante con lo dicho, sin que medie directamente un interés de la imagen. Autoprotección sin imagen” (p. 17).
- ii. “Velar por sí mismo autoprotegiéndose por lo dicho o por lo hecho, con un interés de ganar o no perder imagen. Autoprotección con imagen” (p. 18)
- iii. “Prevenir una posible amenaza a la imagen del otro o un posible obstáculo en la consecución de una meta. Prevención” (p. 20).
- iv. “Reparar una amenaza a la imagen del otro o una intromisión en el

territorio del otro. Curación” (p. 21).

2.5.2 Atenuación y la cortesía

La cortesía verbal es una actividad social vinculada con la imagen social de interlocutores, con la que se manifiesta el respeto y la consideración hacia el destinatario. Desde el punto de partida discursivo, los hablantes disponen de un conjunto de recursos corteses que pueden emplear bien para “conseguir la colaboración de los interlocutores y el desarrollo armónico o sin tensiones de la conversación” (Albelda y Briz, 2010, p. 238).

Como hemos mencionado, la atenuación es una estrategia comunicativa que regula la relación interpersonal con distintos objetivos previstos en la comunicación, cuya presencia permite reducir el valor significativo de un enunciado o minimizar la fuerza ilocutiva de actos de habla, en concreto, suavizar el mensaje, quitar relieve, mitigar, reparar y compensar la amenaza a la imagen, y esconder la verdadera intención (Briz, 1998, 2006; Albelda y Briz, 2010; Albelda, 2016).

De acuerdo con Briz (1998, p. 158) y Albelda y Briz (2010, p. 238), en muchos casos, se emplean distintos operadores atenuantes para manifestar la cortesía verbal y no amenazar la imagen del receptor, como se incluyen en las primeras funciones: se repara o se minimiza un conflicto, desacuerdo o una discrepancia en la relación entre interlocutores. Sin embargo, la atenuación es una de las principales

maneras de manifestar la cortesía, aunque no la única (Briz, 1998, p. 143; Albelda y Briz, 2010, p. 238).

González García y García Ramón (2017) han analizado las estrategias pragmáticas empleadas en rechazos en redes sociales en línea y han concluido que en los rechazos el hablante se decanta por ofrecer al interlocutor movimientos compensatorios, en los cuales aparecen recursos atenuadores. El hablante emplea recursos corteses para conseguir la cooperación de su interlocutor y lograr la armonía de la comunicación (Querol Bataller, 2018, p. 325). Cada lengua, en su propia comunidad cultural, tiene sus propios recursos lingüísticos adecuados en determinadas situaciones para lograr la eficiencia y la armonía de la comunicación. Por lo tanto, para los estudiantes de ELE, será muy importante disponer de los conocimientos sobre los mecanismos atenuadores para lograr tales fines comunicativos.

2.6 Pragmática intercultural y la pragmática sociocultural

En la presente tesis se examina el nivel de transferencia pragmática de los estudiantes sinohablantes de ELE, y se considera para ello las diferencias y similitudes entre las dos lenguas maternas, tanto a nivel de formas lingüísticas como a nivel de aspectos socioculturales. Por ello, es esencial plantearse la cuestión de la universalidad y la especificidad cultural de los actos de habla. Los pioneros Austin y Searle opinaban que existen normas generales para la realización de los actos de habla. Brown y Levinson (1987) también sostienen que las estrategias para la realización de

actos de habla son esencialmente similares en todas las culturas, aunque existen algunas especificaciones e interpretaciones específicas en una sociedad determinada. Sin embargo, desde la década de 1980, los estudios empíricos de la pragmática intercultural centrados en los actos de habla (Blum-Kulka y Olshtain, 1984; Blum-Kulka, House y Kasper, 1989a; Wierzbicka, 1991) han confirmado que determinadas estrategias para los actos de habla no son universales en todas las lenguas y que existen diferencias significativas entre ellas. Estos autores señalan que la realización de los actos de habla tiene como base las normas culturales y varía de una cultura a otra, por lo que los estudios pragmáticos interculturales de los actos de habla resultan de gran importancia para realizar con éxito una comunicación intercultural.

Estos estudios empíricos demuestran que la planificación y la producción satisfactorias de enunciados de actos de habla dependen de las capacidades socioculturales y sociolingüísticas del hablante (Cohen, 1996). Cohen (1996, pp. 22-23) define la capacidad sociocultural como la habilidad de los hablantes para seleccionar estrategias apropiadas teniendo en cuenta la cultura, la edad y el sexo de los hablantes, sus clases sociales y sus estatus en la interacción; y la capacidad sociolingüística, como el control de los hablantes sobre las formas lingüísticas utilizadas para realizar el acto de habla, y el control sobre la formalidad del enunciado, desde el lenguaje más íntimo al más formal.

Con respecto al modelo de cortesía positiva y negativa de Brown y Levinson (1987), algunos investigadores han criticado el valor universal de su modelo,

argumentando que este modelo de la cortesía se aplica principalmente solo a las culturas anglosajonas y no a todas las culturas. Matsumoto (1988, p. 405) ha argumentado que la teoría de la imagen de Brown y Levinson, en la que la unidad básica de la sociedad es el individuo, no está en consonancia con las normas de comportamiento de la cultura japonesa, en la que las normas de interacción social son la necesidad de comprender su propia posición frente a otros miembros del grupo o de la sociedad, la necesidad de reconocer su dependencia de otros y la de reconocer y proteger la posición relativa de otros, en lugar de la protección del propio territorio en términos de la imagen negativa. Gu (1990, pp. 241-242) ha señalado, en primer lugar, que el concepto de imagen negativa de Brown y Levinson no se ajusta a las características de la imagen de la cultura china, por ejemplo, las palabras chinas "ofrecer", "invitar" y "prometer" no suelen considerarse amenazas a la imagen negativa del oyente, es decir, que impidan su libertad de actuar; por otro lado, que la cortesía en la interacción no funciona solo como un instrumento, también es normativo, es decir, conforme a las normas sociales. Por tanto, Gu (1990, pp. 241-242) señala que Brown y Levinson no han conseguido avanzar más allá de la función instrumental para llegar a la función normativa de la cortesía en la interacción.

Mao (1994, p. 460) también indica esta diferencia entre el concepto de la imagen en la cultura china y la planteada por Brown y Levinson (1987), la imagen de la cultura china no da tanta importancia al interés personal como la definición de imagen de Brown y Levinson. La imagen de la cultura china no hace hincapié en la

acomodación de los deseos individuales, sino en la armonía de la conducta individual con las opiniones y el juicio de su comunidad.

En concordancia con los estudios mencionados sobre la cortesía de Asia Oriental, Gao y Ting-Toomey (1998) también han indicado que, a diferencia de las culturas individualistas (como la cultura anglosajona) en las que la imagen se asocia sobre todo con la autoestima, la autopresentación y la autovaloración, en las culturas colectivistas (como la china y la japonesa) la imagen se relaciona más con la valoración que otras personas tienen sobre uno mismo.

2.6.1 *La cortesía en la cultura china*

Como acabamos de mencionar, Gu (1990, p. 241) ha indicado que el modelo de Brown y Levinson (1987) no es totalmente aplicable para los chinos, porque en la cultura china el concepto de la imagen negativa parece diferir del desarrollado por Brown y Levinson, por ejemplo, para los chinos, ofrecer, invitar y prometer no se considerarán como actos amenazantes a la imagen negativa del oyente, es decir, no impiden la libertad del oyente. Un hablante chino insistirá en invitar al oyente a cenar (lo que implica que el hablante pagará la factura del oyente) incluso si el oyente ya ha expresado explícitamente su deseo de que el hablante no lo haga. En esta situación, según Brown y Levinson (1987), el oyente sentirá que el hablante le está impidiendo que realice algo. Sin embargo, para los chinos este acto de habla es cortés, porque insiste en la invitación para que sea aceptada, lo que sirve como evidencia de la

sinceridad del hablante. Para un chino, la imagen negativa no está amenazada en este caso (Gu, 1990, p. 242).

Influído por el confucianismo, humillarse a sí mismo y respetar al otro consiste en el núcleo de la concepción de la cortesía en la cultura china moderna (Gu, 1990, p. 238). Gu (1990, p. 239) ha formulado su propio principio de la cortesía en que se incluyen cuatro nociones del concepto de la cortesía en la sociedad china: respeto, modestia, calidez de actitud y refinamiento, es decir, en la cultura china, el comportamiento social de un individuo debe estar a la altura de las expectativas de estas cuatro nociones. El respeto se refiere a la apreciación o admiración positiva a la imagen o el estatus social de otros; la modestia, se considera como una forma de autodenigración; la calidez de actitud se vincula con la demostración de amabilidad, consideración y hospitalidad hacia otras personas; finalmente, el refinamiento se refiere al comportamiento de uno con respecto a otro que cumple con ciertos estándares (Gu, 1990, p. 239).

Basándose en las cuatro nociones del concepto de la cortesía, el autor (Gu, 1990, 1992) propone una serie de máximas de cortesía adaptas a la cultura china:

(i) Máxima de autodenigración: esta máxima consta de dos cláusulas o submáximos: (a) denigrarse a sí mismo y (b) enaltecer a otros. En esta máxima se incluyen las nociones de respeto y modestia. Es decir, en la sociedad china, denigrar a otros o enaltecerse a sí mismo se interpreta como ser grosero o arrogante (Gu, 1990, p. 246).

(ii) Máxima de tratamiento: se refiere al uso de forma de tratamiento apropiada hacia a su interlocutor en la conversación, esta máxima se basa en las nociones de respeto y calidez de actitud. Según el autor, el uso de forma de tratamiento implica (a) el reconocimiento por parte del hablante del estatus social particular del oyente o de su papel en la sociedad, y (b) la definición por parte del hablante de la relación social entre el hablante y el oyente. Su uso ayuda a establecer o mantener lazos sociales, a reforzar la solidaridad y a controlar la distancia social, en la sociedad china el uso inadecuado de forma de tratamiento se considera como un signo de ser maleducado, e incluso una señal de incumplimiento del orden social establecido (Gu, 1990, p. 249).

Gu (1990, p. 249) ha señalado que en el sistema de forma de tratamiento en chino se incluyen cinco categorías: cargos gubernamentales, cargos profesionales, nombres propios, términos de parentesco, y marcadores de cortesía de tratamientos, que abarcan honoríficos y reforzadores de solidaridad. Y, además, el autor ha indicado que la elección de una forma de tratamiento depende de múltiples variables: (1) parentesco o no parentesco; (2) políticamente superior o inferior; (3) profesionalmente prestigioso o no prestigioso; (4) interpersonalmente familiar o no familiar, solidario o no solidario; (5) masculino o femenino; (6) viejo o joven; (7) en una ocasión formal o informal; (8) miembros de la familia o no familiares; (9) en público o en casa (Gu, 1990, p. 249). Por ejemplo, en contextos en los que ambos interlocutores se encuentran en desigualdad (no sólo en términos de poder político, sino también de

profesión, conocimientos, diferencia de edad, situación de parentesco, etc.), los inferiores tienden a elegir formas de tratamiento más formales para mostrar respeto, mientras que los superiores tienden a usar formas que son más informales y que fomentan la solidaridad. Además, a los superiores se les permite desobedecer la máxima de tratamiento, mientras que los inferiores se arriesgan a ser considerados maleducados si optan por no cumplirla. En cuanto al uso de algunos términos chinos de parentesco, el autor ha indicado que tienen un uso extendido y generalizado, lo que no ocurre en inglés. (Gu, 1990, p. 250).

(iii) Máxima de Refinamiento: significa que en la interacción social los interlocutores deben elegir palabras refinadas, evitar las groseras y utilizar más eufemismos y menos expresiones directas (Gu, 1992, p. 13). Si no se cumple esta máxima, el interlocutor puede considerarse descortés.

(iv) Máxima de Concordancia: esta máxima significa que en la conversación el hablante y el oyente pretenden alcanzar la armonía en muchos aspectos y satisfacer los deseos del otro en la medida de lo posible (Gu, 1992, p. 13). Gu (1992) explica esta máxima con ejemplos de algunos actos de habla: cuando uno tiene que expresar su desacuerdo o crítica a otra persona, su estrategia para cumplir esta máxima consiste en elogiar primero y luego denigrar, es decir, elogiar primero a la otra persona, señalando y afirmando la aprobación de la opinión de la otra persona o el reconocimiento de la otra persona, con el fin de proteger la imagen de la otra persona, y después exponer el desacuerdo o indicar el comportamiento que merece ser

criticado. De este modo, la crítica es acto descortés, pero puede realizarse de forma cortés. El hecho de realizar una invitación u ofrecimiento, a diferencia del de expresar una crítica, no resulta descortés por parte del hablante; sin embargo, si el oyente no acepta la invitación o el ofrecimiento, podría ser perjudicial para la imagen del hablante. Por tanto, la máxima de concordancia exige que el oyente sea lo más respetuoso posible para lograr un resultado armonioso.

(v) La máxima de generosidad y la máxima de tacto: la máxima de tacto se refiere a minimizar costos para el oyente, y maximizar sus beneficios; la máxima de generosidad recomienda maximizar el coste para el hablante y minimizar sus beneficios (Leech, 1983, p. 132). Estas máximas se relacionan con la motivación para reducir el costo que otros podrían tener que soportar y maximizar el beneficio para los demás; además, requieren que, en términos de expresión verbal, se busque maximizar los beneficios que otros ofrecen e intentar minimizar los costos que uno mismo asume Gu (1992, p. 14).

Los principios y máximas de la cortesía en chino propuestos por Gu nos ayudarán a comprender y analizar las estrategias de cortesía y recursos lingüísticos atenuadores empleados por los chinos en la interacción social.

2.6.2 La cortesía en la cultura española

Fant (1989), en su trabajo sobre las diferencias culturales en el comportamiento cara a cara entre españoles y nórdicos, estableció tres tipos de

necesidades de la imagen basadas en las teorías de Brown and Levinson (1987): la imagen de autonomía (“*autonomy face*”), que se vincula con la imagen negativa, la imagen de afiliación (“*affiliation face*”), que corresponde a la imagen positiva, y la imagen de estima (“*esteem face*”), que se define como la representación interna del Yo como una persona con una posición (no la más baja) en una escala social y, por lo tanto, con derecho a obtener la estima de los demás (Fant, 1989, p. 255).

Como hemos mencionado, se ha criticado la universalidad del modelo de la cortesía positiva y la negativa de Brown and Levinson (1987) en las culturas no anglosajonas, Bravo (1999), estudiosa de la sociolingüística española, también ha discutido la falta de valor universal de los contenidos de los aspectos positivo y negativo de Brown y Levinson. Bravo (1999) apoya dos necesidades humanas propuestas por Fant (1989), con relación al concepto de imagen en las relaciones sociales: autonomía y afiliación. Según Bravo (1999, pp. 160-161), la autonomía se manifiesta por “la afirmación de la originalidad del individuo y de sus buenas cualidades”, también por “todo lo que se hace para distinguirse del grupo”; y los contenidos vinculados con la afiliación, basada en la identificación con el grupo, “están asociados, en muchas sociedades hispanohablantes, al respeto por la posición social relativa de los interactuantes, en esa situación en particular” y se expresan por “todo lo que permite identificarse con el mismo [grupo]”. En resumen, la imagen de autonomía se refiere a la necesidad de “verse/ser visto diferente de los otros”, y la imagen de afiliación, la necesidad de “verse/ser visto en su identificación con el

grupo” (Bravo, 1999, p. 164). Hernández (2004, p. 97) ha indicado que en comparación con el modelo de Brown y Levinson, la ventaja de este modelo alternativo de las dos necesidades de la imagen humana es que no abarca “descripciones específicas sobre la imagen”, ni sobre “comportamientos comunicativas que supuestamente cumplen esos deseos de imagen”, así que se permiten incorporar en las dos categorías vacías las características específicas de distintas culturas.

Para la cultura española, Hernández-Flores (1999, p. 40) ha afirmado que para cumplir con la necesidad de la imagen en la categoría de autonomía, se espera que el individuo muestre su confianza en sí mismo, es decir, la autoafirmación, expresando sus opiniones persuasivamente y con fuerza en un comportamiento asertivo. Según la autora, en la conversación coloquial en español, la autoafirmación permite al hablante resaltar sus propias cualidades sociales positivas y, así, le hace destacar en el grupo (Hernández-Flores, 1999, p. 40). Y en la categoría de la afiliación, la confianza se trata de uno de sus contenidos, es decir, en las interacciones coloquiales una de las formas que tiene el individuo de satisfacer su necesidad de afiliación es logrando la confianza de su grupo, ya que si los hablantes tienen confianza se les permite hablar o actuar de forma abierta; no tener confianza significa distancia, y la distancia se evalúa negativamente en un contexto de amigos y parientes en España (Hernández-Flores, 1999, pp. 40-41).

Como ya se ha mencionado, varios autores han afirmado que no se valora la identidad individual en las culturas asiáticas en las que se hace hincapié en el colectivismo (Matsumoto, 1989; Mao, 1994; Gao y Ting-Toomey, 1998). En las culturas de distanciamiento, como la japonesa y la china, se utiliza con mucha frecuencia la atenuación para mantener las relaciones sociales de forma moderada y respetuosa, mientras que en la cultura española, la cortesía tiene como función principal reducir la distancia y establecer o reforzar la confianza (Pedrosa García, 2020, p. 8), es decir, “los españoles tienden a enfatizar la solidaridad entre los interlocutores” (Haverkate, 2004, p. 56). Los resultados del estudio de Pedrosa García (2020, p. 15) han demostrado que en la cultura española se espera la igualdad en las relaciones interpersonales y se valora más la solidaridad y el acercamiento, y que sus respuestas resultan más explícitas.

Capítulo 3 Estado de la cuestión

Este capítulo se ocupa de revisar los estudios previos realizados sobre el acto de habla de rechazo y los factores que inciden en el desarrollo de la competencia pragmática o la manera de realizar actos de habla por parte de los hablantes no nativos de lenguas extranjeras.

3.1 Estudios sobre el acto de habla de rechazo

Según el objetivo de la investigación, los estudios llevados a cabo en relación con la producción del acto de habla de rechazo se pueden dividir en tres ámbitos.

En primer lugar, se encuentran los que han examinado el comportamiento lingüístico del rechazo en una lengua específica, como el japonés, el chino, el inglés, el español, el persa, el árabe (Ueda, 1974; X. Chen *et al.*, 1995; Rubio y Fernández, 1998; Wu, 2003; Gao, 2010; Hsieh, 2010; Jia, 2013; Demirkola, 2016; Salmani Nodoushan, 2016; H. Wang, 2017; Magraner Mifsud, 2019; Benbouya y Rabab'ah, 2022).

En segundo lugar, se hallan los que han comparado el acto de habla de rechazo entre distintas lenguas (H. J. Chen, 1996; Liao y Bresnahan, 1996; Guo, 2012; N. Wang, 2012; Ghazanfari *et al.*, 2013; M. Tang, 2017; X. L. Li, 2018; Pedrosa García, 2020; Hai, 2021). La mayoría de los estudios contrastivos relacionados con el rechazo

entre el chino y otros idiomas se centra en la comparación entre el chino y el inglés, aunque se han estudiado otros idiomas.

En tercer lugar, cabe mencionar los estudios que han abordado las características de los rechazos de hablantes no nativos en una lengua extranjera o en una segunda lengua (Takahashi y Beebe, 1987; Beebe *et al.*, 1990; Bardovi-Harlig y Hartford, 1991; Yamagashira, 2001; Félix-Brasdefer, 2002, 2003, 2004, 2013; Al-Eryani, 2007; G. Zhou, 2007; S. Wang y W. Li, 2007; Chang, 2011; Umale, 2011; Qadoury Abed, 2011; Ren, 2012, 2013; Lin, 2014; Rotubon, 2014; Tian, 2014; L. Jiang, 2015; T. Chen, 2017; Dai y Zhang, 2018; Rodríguez Muñoz y Níkleva, 2018; Case y Xu, 2021; Osuka, 2021; Barkindo y Ochefu, 2022).

Beebe *et al.* (1990) estudiaron la transferencia pragmática de los hablantes no nativos de inglés como lengua extranjera comparando las estrategias de rechazos utilizadas por veinte hablantes japoneses de inglés con veinte hablantes nativos de inglés y veinte hablantes nativos de japonés. A través de una tarea para completar el discurso (*DCT*) se recogieron los datos escritos sobre rechazos a la invitación, el ofrecimiento, la sugerencia y la petición. Según estos autores, los rechazos consisten en una secuencia de fórmulas semánticas¹¹, por eso en este estudio se propuso una clasificación de estrategias de rechazo para codificar dichas fórmulas semánticas, las cuales se dividen en tres tipos: estrategias directas de rechazo (por ejemplo, “Tengo que rechazar” o “No”), estrategias indirectas de rechazo (como dar excusa, dar

¹¹ Los términos “fórmula semántica” y “estrategia” se han utilizado indistintamente en la bibliografía sobre pragmática intercultural para referirse al mismo concepto (Félix-Brasdefer, 2002, pp. 32-33).

alternativa, declarar principio), y adyacentes al rechazo (se refiere a los elementos que acompañan al rechazo pero no pueden funcionar como rechazo por sí mismos, por ejemplo, expresar agradecimiento, declarar opinión o sentimiento positivo) (p. 57). La clasificación de Beebe *et al.* (1990) ha sido adaptada para analizar rechazos en una gran cantidad de estudios en los últimos 30 años (King y Silver, 1993; Al-Issa, 2003; Félix-Brasdefer, 2002, 2003, 2004, 2006; Kwon, 2004; Al-Kahtani, 2005; Keshavarz *et al.*, 2006; Al-Eryani, 2007; Wannaruk, 2008; Salazar Campillo *et al.*, 2009; G. Zhou, 2007; Cao 2011; Bella, 2011; N. Wang, 2012; Binti Ismail, 2013; Lin, 2014; L. Jiang, 2015; T. Chen, 2017; Farrokhi y Arghami, 2017; González García y García Ramón, 2017; Shareef *et al.*, 2018; Case y Xu, 2021; Osuka, 2021).

En este estudio, Beebe y sus colegas analizaron cualitativamente los datos y observaron evidencias de transferencia pragmática negativa de la lengua materna en el orden, la frecuencia y el contenido de fórmulas semánticas utilizadas por hablantes japoneses de inglés como lengua extranjera (Beebe *et al.*, 1990, p. 58).

En cuanto a la frecuencia de fórmulas semánticas utilizadas para rechazar una invitación, estos autores encontraron que los estadounidenses no establecieron condiciones, alternativas y promesas en absoluto al rechazar la invitación para ir a un restaurante, mientras que los japoneses (los hablantes nativos de japonés y los hablantes japoneses de inglés como lengua extranjera) lo hicieron con frecuencia. Los estadounidenses se decantaron por la declaración de arrepentimiento (o lamento). Además, más interesante, sus datos demostraron que los japoneses y los americanos

mostraron una sensibilidad contraria para los factores interpersonales (el estatus o la distancia social): los japoneses parecen más inclinados a dar respuestas diferentes a los interlocutores de alto y bajo estatus, mientras que los estadounidenses en estas situaciones parecen reaccionar de forma similar a las personas de desiguales estatus de ambos tipos (superior e inferior), pero dar respuestas diferentes a los conocidos de igual estatus. Es decir, el factor de el grado de familiaridad o la distancia social es especialmente importante para los estadounidenses en estos datos, más que el estatus social o el poder relativo (Beebe *et al.*, 1990, pp. 62-63).

En cuanto a la frecuencia de fórmulas semánticas utilizadas para rechazar un ofrecimiento, los datos mostraron que hubo transferencia pragmática no solo en la frecuencia de los patrones, sino también en la sensibilidad al factor del estatus. Los estadounidenses no propusieron alternativas (“¿Por qué no...?”) al rechazar un ofrecimiento; los hablantes nativos de japonés y los hablantes japoneses de inglés sí lo hicieron. Ningún grupo (ni siquiera los JJ ni los JE) sugirió alternativas a una persona de estatus igual, pero los participantes japoneses (tanto los hablantes nativos de japonés como los hablantes japoneses de inglés como lengua extranjera) lo hicieron a personas de estatus desigual, especialmente si ellos, los que realizan el rechazo, tenían un estatus más alto. Podemos especular que esta sensibilidad al estatus al sugerir alternativas, presente tanto en las respuestas de los hablantes nativos de japonés como de los hablantes japoneses de inglés, pero ausente en las respuestas de los hablantes

nativos de inglés estadounidense, es una prueba de transferencia (Beebe *et al.*, 1990, pp. 63-64).

Con respecto al contenido de las fórmulas semánticas utilizadas en rechazos, en primer lugar, los estadounidenses tendían a dar excusas más específicas que los japoneses (tanto los hablantes nativos de japonés como los hablantes japoneses de inglés como lengua extranjera), las excusas ofrecidas por los hablantes japoneses de inglés también eran un poco vagas, por lo tanto los autores consideraban que eso se debería a la transferencia pragmática de las normas socioculturales de su lengua materna (Beebe *et al.*, 1990, p. 66). En segundo lugar, las respuestas de los japoneses sonaban más formales que los estadounidenses debido a su frecuente uso de los verbos performativos en expresiones traducidas como “Tengo que rechazar” y “Tengo que justificarme”, acompañadas de un uso relativamente poco frecuente de “no”. En tercer lugar, las declaraciones de principios y filosofía se encontraron con más frecuentes en las respuestas japonesas que en las estadounidenses.

A pesar de obtener tantos resultados positivos en la investigación de la transferencia pragmática en la producción los hablantes no nativos de segunda lengua, el estudio tuvo algunas limitaciones en la metodología y el análisis de datos. En primer lugar, podemos observar su carencia en la homogeneidad en los factores lingüísticos de los participantes: a) los veinte hablantes nativos de japonés viven en dos contextos socioculturales distintos; b) en los veinte hablantes japoneses de inglés incluyen participantes de distintos niveles de inglés; c) y en cada grupo hay hombres

y mujeres. Por eso no podemos determinar si la transferencia pragmática negativa de los hablantes japoneses de inglés como lengua extranjera se debería a su carencia de conocimientos sobre las normas socioculturales o de habilidad lingüística de la lengua meta. Además, por la diferencia en el empleo de estrategias entre hombre y mujer, no se puede evitar el efecto de la diferencia causada por el género. El investigador debería establecer algunas condiciones necesarias al seleccionar a los informantes para controlar en gran medida los factores que afectan a los datos, por ejemplo, el género, el nivel de idioma, el contexto de aprendizaje (contexto de inmersión en la lengua meta o en su lengua materna), etc. En este estudio no se pudo realizar análisis cuantitativo con los datos, por lo tanto, no se comprobó la significación estadística de las diferencias encontradas.

Kwon (2003) investigó la ocurrencia de la transferencia pragmática en los rechazos producidos por los estudiantes coreanos de inglés como lengua extranjera de tres niveles de inglés debido a las diferencias interculturales en los patrones de rechazo en coreano e inglés. En este estudio participaron 40 hablantes nativos de coreano, 37 hablantes nativos de inglés, 22 estudiantes coreanos de nivel inicial, 43 de nivel intermedio y 46 de nivel avanzado. Los datos escritos se recogieron mediante una tarea de completar el discurso (*DCT*) desarrollada por Takahashi y Beebe (1987) y Beebe *et al.* (1990), en la que se solicitan rechazos a peticiones, invitaciones, ofrecimientos y sugerencias de interlocutores que tienen distintos estatus (superior, igual o inferior). Los datos también se clasificaron según la taxonomía de estrategias

de rechazo propuesta por Takahashi y Beebe (1987) y Beebe *et al.* (1990), y se analizaron en función de la frecuencia y el contenido de las fórmulas semánticas utilizadas por los participantes. Los rechazos de los alumnos se compararon con los de hablantes nativos de coreano e inglés para examinar el grado de transferencia pragmática del coreano al inglés.

Se encontró evidencia de transferencia pragmática en los rechazos de los alumnos de los tres niveles de competencia. Además, la transferencia pragmática aumentaba a medida que aumentaba la competencia de los alumnos, lo que apoya la hipótesis de correlación positiva de Takahashi y Beebe (1987). Los rechazos de los alumnos de nivel inicial, debido a la falta de conocimiento de la lengua meta, tendían a ser breves y de carácter abrupto, desviándose de los rechazos de los hablantes nativos de su lengua materna y de la lengua meta. En comparación con los alumnos de nivel inicial, los alumnos de nivel intermedio fueron capaces de expresar en mayor medida las normas de cortesía coreanas en sus rechazos en la lengua meta. Sin embargo, los rechazos de los alumnos de nivel avanzado se asemejaron en mayor medida a los de los hablantes nativos de coreano. Tenían suficientes recursos lingüísticos para transferir las formas y el tono tentativo, figurativo y filosófico de su lengua materna a la lengua meta. Además, los alumnos de nivel avanzado eran a veces más verbosos que los hablantes nativos de coreano o inglés, ya que elaboraban y mitigaban sus rechazos utilizando las fórmulas semánticas preferidas tanto de su lengua materna como de la lengua meta. Este hallazgo interesante sobre la

verbosidad¹², una característica de la producción de los alumnos que se puso de manifiesto en contextos de aprendizaje en el extranjero.

Chang (2009) investigó la transferencia pragmática en los rechazos por parte de los estudiantes chinos de inglés como lengua extranjera, y la influencia del nivel de dominio de la lengua meta sobre la transferencia pragmática. Se recopilaron los datos escritos mediante una tarea de completar el discurso (*DCT*) desarrollado por Beebe *et al.* (1990) y se analizaron las estrategias empleadas según una clasificación de estrategias de rechazo adaptada de Beebe *et al.* (1990). En cuanto a la identificación de la transferencia pragmática, en su estudio se adoptó el método propuesto por Kasper (1992): la falta de diferencias estadísticamente significativas en las frecuencias de un rasgo pragmático en la lengua meta (L1), la segunda lengua (L2) y la interlengua (IL) puede definirse operativamente como transferencia positiva. Las diferencias estadísticamente significativas en las frecuencias de un rasgo pragmático entre IL-L2 y L1-L2 y la falta de diferencias estadísticamente significativas entre IL y L1 pueden definirse operativamente como transferencia negativa (pp. 223-224). En el análisis de datos se encontraron las diferencias existentes entre grupos y evidencias de transferencia pragmática en la frecuencia y el contenido de las fórmulas semánticas utilizadas por los estudiantes chinos de inglés.

Concretamente, al respecto a la frecuencia de las fórmulas semánticas, sus comparaciones entre los dos grupos de nativos de ambas lenguas mostraron

¹² Según Edmondson y House (1991, p. 273), la verbosidad (en inglés, *verbosity* o *waffling*) se refiere al uso excesivo de formas lingüísticas para llenar un hueco específico del discurso, es decir, para lograr un objetivo pragmático.

diferencias significativas en el uso de estrategias de rechazo directo y de adyacentes al rechazo (es decir, se encontró que los hablantes nativos de inglés utilizaban notablemente más estrategias de rechazo directo y más adyacentes que los hablantes nativos de chino). Los dos grupos de estudiantes chinos de inglés y el grupo de nativos de chino utilizaron significativamente menos estrategias de rechazo directas que los hablantes nativos de inglés. Sin embargo, no fue estadísticamente significativa la diferencia en el uso de adyacentes entre los dos grupos de estudiantes de inglés y el grupo de hablantes nativos de inglés. Estos resultados indicaron que la transferencia pragmática se hallaba en el menor número de estrategias de rechazo directo, pero no en el de adyacentes. En cuanto al contenido de la fórmula semántica, hay algunas excusas que aparecieron en los rechazos de hablantes nativos de chino y nunca en los nativos de inglés, pero se observaron en los rechazos de los dos grupos de estudiantes chinos de inglés, así que se consideraba evidencia de transferencia negativa de su lengua materna. En cuanto a la relación entre la transferencia pragmática y el nivel de competencia, no era evidente la diferencia en la transferencia entre los dos grupos de aprendices chinos de distintos niveles de inglés. Este hallazgo no concordó la hipótesis de Takahashi y Beebe, (1987) de que la transferencia aumentaría a medida que se incrementa la competencia lingüística del alumno. Este hallazgo no concluyente en el efecto de competencia lingüística se debería a las limitaciones en la selección de sus informantes, los dos grupos de estudiantes chinos de inglés se constituyeron por los universitarios chinos de inglés que estudiaban en el primer curso

y el último curso. Para detectar el efecto de la competencia en la transferencia pragmática de los hablantes no nativos, el investigador debería reclutar sujetos con mayores diferencias en la competencia lingüística.

Wang (2012) examinó las estrategias utilizadas en el rechazo a la petición por medio de una tarea para completar el discurso, en que se estudian las diferencias y similitudes entre las estrategias utilizadas para rechazar la petición por parte de los hablantes nativos de chino y los hablantes nativos de español. En este estudio se han analizado las estrategias de rechazo empleadas en sus datos, obtenidos según la clasificación de Beebe *et al.* (1990), y los recursos atenuantes y los intensificadores utilizados en sus rechazos.

Según el resultado de Wang (2012), el estatus social afecta más a los chinos que a los españoles (p. 42). Cuanto más alto sea el estatus social del interlocutor que ha formulado la petición, serán más corteses¹³ las estrategias utilizadas por los chinos. En cuanto a la influencia del factor de estatus social, los españoles emplearon más estrategias directas que los chinos, y además, dieron más excusas y pidieron más disculpas que los chinos al rechazar una persona de bajo estatus. Salvo dichas estrategias indirectas —dar excusa y pedir disculpa—, los chinos utilizaron otras estrategias indirectas con más frecuencia que los españoles, especialmente al rechazar a una persona de algo estatus. Por lo tanto, el autor indica que los españoles se decantan más por las estrategias directas que los chinos, y prestan más atención a la

¹³ En su estudio (p. 41) se propuso un sistema para evaluar el grado de cortesía de cada estrategia de rechazo, basado en la evaluación del daño para la imagen provocado por la realización de dichas estrategias, este sistema fue adaptado del sistema de Wang y Wu (2004).

imagen de las personas de bajo estatus; y los chinos, tienden rechazar más indirectamente y prestan gran importancia a preteger la imagen de las personas de alto estatus. Con respecto a la influencia del factor distancia social en la aparición de estrategias de rechazo, sus resultados demostraron que la distancia social afecta más a los españoles que los chinos, es decir, en comparación con los chinos, en los datos de los españoles se observó diferencia obvia al rechazar a las personas con distintas distancias sociales, ellos mostraron más cortesía al rechazar a sus amigos que rechazar a sus colegas, eso indica que los españoles atribuyen la importancia a la relación con los amigos, más cercana que la relación con los colegas (p. 44).

Igual que el estudio de Beebe *et al.* (1990), en el estudio de Wang (2012) hay unas limitaciones en la selección de informantes, no se establecieron unas condiciones necesarias para controlar los factores como la edad, nivel de educación, no se sabe la distribución de porcentaje de las diversas profesiones y de niveles de educación, no se puede determinar si se debería a estos factores las diferencias encontradas entre ambas lenguas. En el análisis de este estudio, se compararon los porcentajes de las distintas estrategias de rechazo utilizadas por ambos grupos para examinar si hay diferencias entre el chino y el español, pero no se realizaron pruebas estadísticas, por eso no se sabe si son significativas estadísticamente estas diferencias aunque se obtuvieron bastantes resultados interesantes. En este estudio se analizaron las dificultades y similitudes de las estrategias de rechazo y recursos lingüísticos utilizados en ambos

lenguas, pero no se ha investigado el análisis pragmático de la interlengua de los estudiantes no nativos de español como lengua meta o la transferencia pragmática.

Félix-Brasdefer (2002) examinó la competencia pragmática de la interlengua de los aprendices estadounidenses de español como lengua extranjera a partir de su producción del acto de habla de rechazo. Participaron en su estudio tres grupos de informantes: los hablantes nativos masculinos de español mexicano (SPN-SPN), los hablantes nativos masculinos de inglés americano (ENG-ENG) y los estudiantes estadounidenses masculinos de español como lengua extranjera de nivel avanzado (ENG-SPN), se recogieron los datos orales de rechazo por medio de juegos de rol. De manera similar que Beebe *et al.* (1990), en su investigación, según una clasificación de estrategias de rechazo en que se incluyen tres categorías: estrategias directas, estrategias indirectas y adjuntos al rechazo, se analizaron las estrategias utilizadas por los tres grupos de informantes al responder a un interlocutor de igual y mayor estatus, y se examinaron las evidencias de transferencia pragmática de lengua materna a la lengua meta cuando rechazaron los estudiantes no nativos de español. En este estudio se utilizó la estadística descriptiva para calcular la frecuencia de las estrategias de rechazo en cada grupo, de esta manera, las similitudes y diferencias entre los tres grupos se presentaron en términos de porcentajes para captar los patrones de actos de habla de las estrategias de rechazo. Además, se utilizó un análisis de varianza de un factor (ANOVA) para comparar las medias grupales con respecto al uso de ciertas

estrategias entre los tres grupos. La tesis de Félix-Brasdefer (2002, p. 120) se apoya en la definición de la transferencia negativa de Maeshiba y sus compañeros:

Statistically significant differences in the frequencies of a pragmatic feature between interlanguage-second language and first language-second language and lack of statistically significant difference between interlanguage and first language can be operationally defined as negative transfer. (Maeshiba, Yoshinaga, Kasper y Ross 1996, p. 167)

Es decir, la transferencia negativa se obtiene cuando existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias entre los grupos SPN-SPN y ENG-SPN, y que no existan diferencias significativas entre los grupos ENG-ENG y ENG-SPN (Félix-Brasdefer, 2002, p. 120). Como se evidenció en los datos, los estudiantes estadounidenses de español como lengua extranjera trasladaron la alta frecuencia de la estrategia Alternativa de su lengua materna a la segunda lengua (Félix-Brasdefer, 2002, pp. 131-132). Por otro lado, los hablantes nativos de español emplearon un número significativamente mayor de estrategias que los hablantes nativos de inglés estadounidense y los estudiantes estadounidenses de español al rechazar a un interlocutor de estatus más alto (pp. 135-136). Es decir, los aprendices de español han transferido su preferencia por las estrategias de rechazo influenciada por este factor social (estatus social) de su lengua materna a la segunda lengua. Además de la transferencia pragmática en la frecuencia de las estrategias, se observaron transferencias pragmáticas negativas en el contenido de determinadas

estrategias, como la estrategia Excusa: los aprendices estadounidenses de español como lengua extranjera transfirieron cuestiones de ética y honestidad a su lengua meta (Félix-Brasdefer, 2002, p. 164).

En este estudio, el autor describió con detalle los datos sociolingüísticos de los informantes, como la edad, el género, el nivel de idioma, la estancia en la lengua meta, lo que contribuye a garantizar la homogeneidad de los informantes con el fin de evitar la influencia de los factores que afectan la producción de rechazo. Sin embargo, todo esto implica que los resultados no pueden generalizarse a todos los aprendices de español, sino a los aprendices estadounidenses de español como lengua extranjera de nivel avanzado, tampoco pueden generalizarse a la producción de los actos de habla de las mujeres. Este estudio solo examinó el comportamiento verbal y no incluyó comportamientos no verbales como el silencio, los gestos y los movimientos.

Vacas Matos (2017) investigó la producción a través del juegos de rol de tres actos de habla en español por parte de hablantes nativos de español, hablantes nativos de inglés con un nivel avanzado de español, y nativos de inglés con un nivel intermedio de español. Se recogieron los datos grabados en vídeos sobre el rechazo de ayuda, el cumplido y la disculpa. Se analizaron las estrategias, mitigadores e intensificadores utilizados en acción y reacción de cada acto de habla, tanto verbales como gestuales, con el objetivo de examinar si el hecho de tener un nivel léxico y gramatical más alto y más experiencia de inmersión en la lengua meta hace que estos hablantes no nativos de español hayan adquirido una competencia pragmática que les

haga más similares a los españoles. Sus resultados demostraron que entre los tres grupos existieron diferencias en las estrategias, tanto verbales como no verbales, utilizadas para producir y reaccionar a estos actos de habla. Se observaron transferencia negativa tanto en las estrategias utilizadas como en el número de los turnos producidos en los grupos de hablantes no nativos: en el análisis de la intensificación y mitigación, se observó más transferencia pragmática negativa en el grupo de estudiantes de nivel avanzado (p. 288). Por eso la autora concluyó que en el grupo de los estudiantes no nativos de español de nivel avanzado la competencia pragmática no se ha adquirido al mismo nivel que su competencia gramatical. Aunque en este estudio se obtuvieron muchos resultados interesantes sobre las estrategias no verbales como los gestos y los movimientos, en el análisis cuantitativo de este estudio se calculó y se comparó la frecuencia de las estrategias sin realizar pruebas estadísticas, así que no se puede determinar si son estadísticamente significativas las diferencias observadas entre grupos.

En el estudio de Case y Xu (2021) se investigó la influencia del contexto de inmersión en la lengua meta en la transferencia pragmática observada en la producción de rechazos por parte de los estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera. Sus datos recogidos mediante una tarea para completar el discurso (*DCT*) se analizaron según la clasificación de estrategias de rechazo planteada por Beebe *et al.* (1990). En el análisis de los datos, se calcularon los números de las fórmulas semánticas utilizadas por los informantes y se compararon los porcentajes de cada

fórmula semántica para determinar la evidencia de transferencia negativa en la frecuencia y el contenido de las estrategias de rechazo. Se compararon las frecuencias de transferencia negativa en el uso de las estrategias de rechazo en dos grupos de estudiantes japoneses de inglés, uno que estudiaba en Japón y el otro en EE.UU. En este estudio, los estudiantes que estudiaban en Japón se observaron más transferencias negativas que los que estudiaban en la lengua meta: en los datos de los estudiantes japoneses que estudiaban en Japón se observaron diez casos de transferencia negativa en ocho situaciones de rechazo, y en los estudiantes japoneses que estudiaban en EE.UU., cuatro casos de transferencia negativa en cuatro situaciones. De los diez casos de transferencia negativa de los estudiantes japoneses que estudiaban en Japón, cinco se encontraron en las situaciones en que el informante rechazaba a una persona de igual estatus, tres se ubicaron en las situaciones en que el informante rechazaba a una persona de estatus más bajo y solo dos se encontraron en en que el informante rechazaba a una persona de estatus más alto. Para los estudiantes japoneses que estudiaban en EE.UU., dos casos de transferencia negativa se produjeron al rechazar a la persona de estatus más alto y dos, al rechazar a la persona de estatus más bajo. Por lo tanto, los autores concluyeron que el entorno de aprendizaje desempeñaba un papel en la frecuencia de las transferencias negativas y que la transferencia negativa era sensible al estatus del interlocutor. Sin embargo, debido al número limitado de los informantes, no se pudo realizar pruebas estadísticas para examinar si son estadísticamente significativas las diferencias observadas entre grupos.

Osuka (2021) investigó el efecto que el contexto de inmersión en la lengua meta puede tener sobre la transferencia pragmática en peticiones, rechazos y expresiones de gratitud, producidas por los estudiantes japoneses de inglés quienes participaron en un programa de aprender en EE.UU. durante un semestre. El autor examinó la evidencia de transferencia pragmática negativa analizando estadísticamente los datos orales, obtenidos mediante una tarea de elicitación multimedia (MET), producidos por los aprendices japoneses de inglés antes y después de participar en el programa de estudiar en EE.UU. con los datos de los hablantes nativos de inglés y los nativos de Japón, como grupos de control. Los resultados indicaron que el efecto de estudiar en el extranjero es limitado porque la mayor parte de la transferencia negativa que se identificó antes de estudiar en el extranjero permaneció después de estudiar en el extranjero.

Como hemos mencionado, en el ámbito de estudios comparativos sobre las formas de expresar un rechazo en hablantes chinos y en hablantes españoles, N. Wang (2012) ha comparado las estrategias de rechazo realizadas por los hablantes nativos de chino y los hablantes nativos de español, sin embargo, no se investigó la producción de los hablantes sinohablantes de español. La mayoría de los estudios dedicados al rechazo en estudiantes chinos que se expresan en una lengua extranjera o una segunda lengua se centra en los estudiantes sinohablantes de inglés. Se ha puesto poco énfasis en los estudios que se centran en la producción del acto de habla de rechazo de los

sinohablantes de español como lengua meta o en la transferencia pragmática de sinohablantes de ELE.

Yin (2023) ha realizado un estudio sobre la producción de rechazos en repuestas a ofertas producidas por los aprendices chinos de ELE. En este trabajo se analizaron los datos recogidos por medio de una tarea de compleción del discurso compuesta por cuatro situaciones con diferentes grados de poder relativo y distancia social con el objetivo de estudiar el uso de estrategias pragmáticas con respecto a distintas variables contextuales y comprobar si existe transferencia pragmática en los datos de aprendices chinos de español de nivel intermedio (A2-B1). En su cuestionario el poder relativo se divide en tres niveles, es decir, rechazar a una persona de estatus más bajo ($H < O$), persona de igual estatus ($H = O$), y persona de estatus más alto ($H > O$); y la distancia social, también en tres grados: rechazar a una persona desconocida (+D), conocida (=D) y muy conocida (-D). Según sus resultados, los hablantes nativos de chino usaron más estrategias que los nativos de español y los aprendices chinos de ELE. En cuanto a la media de la frecuencia de estrategias utilizadas en cada situación, los aprendices de ELE se acercaron más a los hablantes nativos de español. Según el autor, los alumnos chinos de ELE utilizan pocas expresiones lingüísticas debido a su limitado nivel de español (Yin, 2023, p. 68).

Concretamente, en cuanto a la frecuencia del poder relativo, los hablantes nativos de chino utilizaron más estrategias para rechazar a las personas de poder relativo más bajo, mientras que los hablantes nativos de español y los estudiantes

chinos de español utilizaron más estrategias para rechazar a las personas de poder relativo más alto. Los dos grupos de hablantes nativos de ambas lenguas emplearon menos estrategias al rechazar a la persona de la misma posición social; pero en el grupo de los aprendientes de español se usaron menos estrategias al rechazar a la persona de posición social inferior.

Respecto a la distancia social, al rechazar a las personas conocidas, en los dos grupos de hablantes nativos de ambas lenguas, se emplearon más estrategias, y al rechazar a las personas desconocidas, menos estrategias; mientras que en el grupo de estudiantes chinos de ELE, se emplearon más estrategias al rechazar a las personas muy conocidas, ligeramente más que al rechazar a las personas conocidas, y menos estrategias al rechazar a las personas desconocidas. Según el autor, en los tres grupos de informantes se utilizaron menos estrategias en rechazos dirigidos a las personas desconocidas, debido a que “los hablantes de ambas comunidades lingüísticas perciben menos amenaza” en este caso, lo que significaría que para ellos sería fácil realizar rechazos (Yin, 2023, p. 71).

Después de analizar las diferencias y similitudes entre los grupos, en el grupo de ELE se observaron algunas evidencias de transferencia negativa de la lengua materna: por un lado, los alumnos chinos de ELE se acercaron a los hablantes nativos de chino en el uso de los tratamientos nominales para expresar cortesía, sobre todo en los rechazos a las personas de igual estatus social, lo cual, según explica el autor, se debe a que usar tratamiento adecuado es “un principio básico de la cortesía verbal en

la cultura china” (Yin, 2023, p. 74); por otro lado, al rechazar a las personas de distancia social más larga, es decir, las personas desconocidas, en los grupos de los hablantes nativos de chino y de los estudiantes chinos de ELE, la estrategia Agradecimiento fue la estrategia más utilizadas, pero en el grupo de los hablantes nativos de español, la estrategia directa Negación explícita “No” es la más usada.

Sin embargo, este trabajo presenta algunas limitaciones. Para confirmar si existen diferencias significativas entre los grupos en el uso de estrategias de rechazo, el análisis se llevó a cabo mediante la comparación de las medias de la frecuencia y sus porcentajes, en lugar de utilizar pruebas estadísticas.

3.2 Factores que inciden en el desarrollo de la competencia pragmática o la manera de realizar actos de habla por parte de los hablantes no nativos de lenguas extranjeras

En la revisión de los estudios anteriores, hemos podido señalar algunos de los factores que inciden en el desarrollo de la competencia pragmática o la manera de realizar actos de habla por parte de los hablantes no nativos de lenguas extranjeras, como el género, la edad, el nivel de idioma, la estancia en la lengua meta, y en el último de ellos se incluyen los subfactores de la duración de inmersión en la lengua meta, el input de la lengua meta y la intensidad de la interacción con hablantes nativos.

3.2.1 *Género*

En cuanto a la relación entre el género y la cortesía, Lakoff (1975) ha indicado que las diferencias en el uso del lenguaje se deben a la desigualdad de estatus social del hombre y la mujer. Brown (1980) ha analizado cómo y por qué las mujeres mayas son más corteses que los hombres. En su estudio se ha indicado que las mujeres son más sensibles tanto a las imágenes positivas como a las negativas, y que en comparación con los hombres, las mujeres prestan más atención a la protección de las imágenes positiva y negativa del interlocutor (por ejemplo, las mujeres mayas suelen utilizar estrategias de cortesía negativas con los hombres en público, y estrategias de cortesía positiva con otras mujeres en privado). Jule (2008, p. 24) ha indicado que las mujeres prefieren expresar el apoyo, la intimidad, la comprensión, el sentimiento, las propuestas y el compromiso, y los hombres prestan más atención al estatus, la independencia, el asesoramiento, la información, las órdenes y los conflictos.

A diferencia de la perspectiva de diferencias de la posición social o el poder desigual entre los hombres y las mujeres, Tannen (1991) ha señalado que las mujeres y los hombres tienen diferentes estilos de interacción frente a conflictos, especialmente en contextos informales o privados. Holmes (1995, p. 222) ha resumido las habilidades de interacción más avanzadas que poseen las mujeres (por ejemplo, ellas son oyentes receptivos y activos, que ofrecen apoyo y aliento a sus compañeros de conversación; acuerdan y conforman opiniones expresadas por sus compañeros, elaborando y desarrollando las opiniones de sus compañeros a partir de su propia

experiencia; expresan la oposición en una manera no conflictiva, utilizando modificadores en lugar de discrepancias directas; felicitan a los demás y expresan aprecio con frecuencia; piden disculpa fácilmente por los delitos, las interrupciones e incluso hablar demasiado; atenúan o mitigan la fuerza de actos potencialmente amenazantes, como mandato, rechazo y crítica). Holmes (1995) ha tomado la disculpa y el cumplido en inglés neozelandés como ejemplos de cortesía positiva y negativa, y ha concluido que los hombres y las mujeres se comportan de acuerdo con diferentes reglas sociopragmáticas: los hombres toman el cumplido y la disculpa respectivamente como declaración evaluativa informativa y acto amenazante de sus propias imágenes, y las mujeres los consideran como señales de solidaridad.

La observación de diferencias de género en la cortesía en chino revela disparidades entre hombres y mujeres. En el estudio de Feng (2007) se ha demostrado que las mujeres emplean más estrategias de cortesía que los hombres. Varios investigadores (Yan, 2007; Yang, 2011; X. X. Li, 2014; Qiu, 2015) también han investigado las diferencias en el uso de la estrategia de rechazo entre los hombres chinos y las mujeres chinas y han demostrado que los hombres chinos tienden a usar una estrategia de rechazo más directo, mientras que las mujeres tienden a utilizar estrategias de rechazo más indirectas y expresiones más corteses. Según estos autores, tales diferencias se deberían principalmente a la desigualdad de estatus social y poder social entre géneros. Además, Yang (2011) y Xiaoxia Li (2014) ha mencionado que las mujeres y los hombres tienen distintos estilos de comunicación por sus diferentes

naturalezas psicológicas (por ejemplo las mujeres son más sensibles que los hombres). Este argumento se invalida al demostrarse que cuando hombres y mujeres de una comunidad lingüística tienen el mismo reconocimiento en su estatus social, no existen diferencias evidentes de género en el uso del lenguaje (Duan, 2008, p. 60).

3.2.2 Edad

Sobre el efecto de la edad en el grado de cortesía o el uso de estrategias utilizadas en los actos de habla, Bella (2009) ha comparado y ha analizado las estrategias empleadas por dos grupos de distintas edades en la realización de invitación en griego. En su estudio se ha demostrado que los hablantes de la edad mayor (35-45 años) suelen utilizar más estrategias de cortesía negativa¹⁴ y proponer menos insistencia que los de la edad menor (18-22 años), y que los mayores consideran el acto de habla de invitación como una imposición o un acto amenazante de la imagen negativa de su interlocutor, mientras que los jóvenes lo toman como un acto que puede proteger la imagen positiva de su interlocutor. Duan (2008) ha estudiado las diferencias en la cortesía en chino entre los jóvenes, los mayores y los ancianos, y ha notado que los mayores muestran más cortesía que los jóvenes, y menos que los ancianos.

¹⁴ “In order to redress a face-threatening act, speakers typically select from one of two basic types of action: negative politeness, realized by means of linguistic strategies which indicate that the speaker does not want to curtail the hearer’s freedom of action or positive politeness, which consists in linguistic strategies that express solidarity and involvement, thus emphasizing in-group relations.” (Bella, 2009, p. 246)

G. Li (2012) y Xue (2015) también han demostrado que hay diferencias entre los estadounidenses de distintas edades (adultos, adolescentes y niños) en la realización del rechazo: los adultos y los adolescentes utilizan más estrategias indirectas que los niños. Esta diferencia se debería a que los niños no han adquirido suficiente conocimiento pragmático para proteger la imagen del interlocutor.

3.2.3 Nivel de idioma

Con respecto a la producción de los hablantes no nativos al realizar actos de habla, como algunos investigadores (Félix-Brasdefer, 2004; Tanck, 2004) han afirmado, independientemente del nivel de L2, puede que los estudiantes aún no posean suficiente conocimiento pragmalingüístico para producir una gran variedad de estrategias de rechazo. Como señalaron muchos investigadores (Bardovi-Harlig y Hartford, 1990; Hoffman-Hicks, 1992; Félix-Brasdefer, 2003; Bella, 2011), cierto nivel de la competencia lingüística de L2 no siempre corresponde al mismo nivel de la competencia pragmática, es decir, a menudo se ha demostrado que un alto nivel de competencia lingüística no garantiza un alto nivel de competencia pragmática (Bardovi-Harlig, 1999, p. 686), lo cual concuerda con los resultados de Félix-Brasdefer (2003) y Bella (2011).

Félix-Brasdefer (2003) estudió las estrategias de cortesía utilizadas por los hablantes nativos de inglés americano y español latinoamericano al rechazar una invitación en situaciones formales e informales y las comparó con las utilizadas por

los estudiantes de inglés estadounidenses de español en las mismas situaciones. Su estudio reveló diferencias entre los dos grupos de hablantes nativos (los estadounidenses mostraron preferencia por las estrategias directas, mientras que los latinoamericanos, preferencia por las estrategias indirectas). Se encontró que los alumnos exhibían una frecuencia intermedia distinta a los dos grupos de hablantes nativos, así como la transferencia pragmática negativa en la utilización de sus estrategias. Tanto los datos de sus producciones como sus informes verbales reflejaban la falta de conocimiento sociocultural de su L2, la cual afectaba sus interacciones comunicativas a pesar de su nivel avanzado de idioma. Bella (2011) investigó las estrategias lingüísticas empleadas por los estudiantes avanzados de griego cuando rechazan la invitación de un amigo y comparó estas estrategias con las utilizadas por hablantes nativos. Sus resultados han demostrado que los hablantes no nativos tienden a presentar una verbosidad en la primera etapa debido al uso excesivo de modificadores externos, esta tendencia se considera como una característica común de la producción de los aprendices intermedios y avanzados (Blum-Kulka y Olshtain, 1986; Faerch y Kasper, 1989; Edmondson y House, 1991).

En algunos estudios sobre rechazos se han comparado producciones de aprendices de diferentes niveles de idioma. Codina-Espurz (2013) investigó el papel que desempeña el nivel de idioma en la producción escrita de rechazos por parte de estudiantes universitarios españoles de cuatro niveles de inglés (A1, A2, B1, B2). Para evaluar la competencia pragmática de los alumnos, se administró una tarea escrita de

completar el discurso (*DCT*) y se analizó la producción de rechazos de los estudiantes siguiendo la taxonomía de Salazar Campillo *et al.* (2009). Los resultados indicaron que, con respecto a la producción de estrategias de rechazo directo, los iniciales (A1) superaron al resto de los grupos participados en este estudio, y la mayoría de los estudiantes mostraron una preferencia por estrategias indirectas, y de acuerdo con otro estudio (Kwon, 2004) la mayoría de los participantes recurrieron al patrón más empleado de rechazo expresando lástima o disculpa por no permitir la petición, así como presentar una excusa explicando por qué no podían hacerlo.

De acuerdo con los datos recopilados, se ha observado evidencia de que el dominio del idioma juega un papel significativo en la cantidad de estrategias directas utilizadas por los alumnos de L2. Sin embargo, no se observa una influencia similar con respecto a su producción de estrategias indirectas o estrategias adyacentes al rechazo. Los datos han revelado que a medida que aumenta el nivel de idioma de los estudiantes, disminuye el número de rechazos directos. Estos resultados han mostrado una clara preferencia por las estrategias directas en los estudiantes del nivel inicial cuando realizan rechazos en inglés. Sin embargo, parece que a medida que los estudiantes se vuelven más competentes en su L2 (inglés), disminuye el uso de estrategias directas, es decir, su utilización de estrategias directas disminuye a favor de un aumento de dispositivos más indirectos o incluso adyacentes. Esto se debe a que los iniciales carecen de la competencia lingüística que les permite mitigar la naturaleza confrontacional de rechazar una petición de manera más indirecta.

Taguchi (2013) investigó la producción de rechazo de estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera de dos niveles de idioma (alto nivel y bajo nivel), así como hablantes nativos de inglés en cuatro juegos de roles abiertos en términos de adecuación, velocidad del habla y uso de estrategias. Taguchi encontró un efecto de la competencia lingüística en la adecuación y la velocidad del habla, los estudiantes de nivel alto realizan el rechazo de manera más adecuada y hablan más rápido que los de nivel bajo. Los estudiantes de alto nivel y bajo nivel difirieron poco en el uso de estrategias directas e indirectas, pero utilizaron rechazos mucho más directos que los hablantes nativos. Taguchi atribuyó estas diferencias a que los estudiantes tenían recursos lingüísticos limitados que no les permitían adaptar sus respuestas a la situación concreta.

Sus resultados revelaron que, independientemente de la competencia lingüística del hablante, la producción de rechazos realizados en las situaciones *PDR-low*¹⁵ era más fácil y más rápida que en las situaciones *PDR-high*¹⁶. Sin embargo, el efecto fue mayor en los rechazos de *PDR-high* que los rechazos de *PDR-low*. Esta autora ha indicado que la dificultad involucrada en los rechazos de *PDR-high* probablemente provendrá de la mayor cantidad de movimientos de apoyo requeridos en los rechazos. En su estudio los hablantes nativos utilizaron muchas oraciones complejas y las mitigaron con estrategias de apoyo, como evitación y respuestas

¹⁵ Para el estudio de Taguchi (2013), en las situaciones *PDR-low*, el hablante tenía igual poder que el oyente, la distancia entre los interlocutores era menor y el grado de imposición era menor.

¹⁶ Para el estudio de Taguchi (2013), en las situaciones de *PDR-high*, el hablante tenía menos poder, la distancia entre los interlocutores era mayor y el grado de imposición era mayor.

ambiguas. Estas expresiones han aparecido raras veces en los datos de los estudiantes de L2. En cambio, los alumnos de L2 usaron expresiones que eran demasiado directas (por ejemplo, “no” negación explícita) o demasiado implícitas (por ejemplo, preguntas). Debido a una mayor necesidad de competencia lingüística para las situaciones de *PDR-high*, el efecto de competencia lingüística fue probablemente más evidente en los rechazos realizados en estas situaciones que en las situaciones de *PDR-low*. Los estudiantes de alto nivel eran más hábiles para utilizar apropiadas formas lingüísticas y producirlas de manera eficiente. Por lo contrario, se encontró que los rechazos de *PDR-low* eran más fáciles y rápidos de producir, y era menor el efecto de competencia lingüística, probablemente se debería al menor grado de demanda psicológica y cognitiva de estos rechazos. Al interactuar con un amigo íntimo o un familiar en situaciones de baja imposición, al hablante no hace falta utilizar expresiones excesivamente corteses o educadas. Como han mostrado sus resultados, las expresiones adecuadas para estos rechazos son relativamente cortas, convencionales y, por lo tanto, serán fáciles de producir. Además, la familiaridad con estas situaciones podría ayudar a los aprendices a realizar los rechazos de *PDR-low*. Estas situaciones informales probablemente ocurren con mayor frecuencia en la vida cotidiana de los estudiantes, tanto en L1 como en L2, y por lo tanto serán más accesibles contextualmente. En estas situaciones familiares y estandarizadas, los alumnos tendrán a su disposición expresiones lingüísticas que les simplificarán el

procesamiento. Por lo tanto, como han revelado los resultados, el alto nivel de idioma no servirá como una ventaja significativa para este tipo de rechazo.

Con respecto a la elección de estrategias lingüísticas, aunque el grupo L2 de alto nivel se aproximó más a los patrones de hablantes nativos que el grupo de bajo nivel, también existieron carencias en ciertas estrategias sintácticas para modificar los rechazos. Ambos grupos de estudiantes de L2 usaron expresiones más directas que los hablantes nativos en situaciones de *PDR-high*. Los estudiantes de L2, particularmente los del bajo nivel, no sabían cómo mitigar sus rechazos con evitación o respuestas indirectas. En situaciones de *PDR-high*, los estudiantes utilizaron más disculpas y preguntas como estrategias para expresar cortesía, aunque este tipo de estrategias fueron poco empleadas por hablantes nativos. Estos hallazgos han implicado que, aunque los estudiantes eran conscientes de las diferencias entre las situaciones *PDR-high* y *PDR-low* y trataban de cambiar de estilo apropiadamente según el contexto, carecían de los recursos lingüísticos adecuados para hacerlo. Esta tendencia fue similar entre los dos grupos de L2, pero un poco más notable entre los estudiantes L2 de bajo nivel que los estudiantes de alto nivel porque los de bajo nivel usaron más disculpas y menos dispositivos de evitación o expresiones indefinidas.

El uso excesivo de la estrategia de disculpa podría ser el resultado de una transferencia negativa de L1. Casi el 30% de los estudiantes de bajo nivel usaron disculpas como estrategia de mitigación en rechazos formales, mientras que menos del 1% de los hablantes nativos utilizaron disculpas. Esto confirma lo que ha indicado

Kasper (1992), si alguna estrategia se percibe como apropiada en L1 y se utiliza con frecuencia, es probable que se transfiera al contexto de L2. La producción poco eficiente realizada por los alumnos en actos de habla formales, se ha considerado como el resultado de múltiples factores como bajo nivel de idioma, falta de recursos lingüísticos y transferencia negativa de las convenciones lingüísticas de L1. Esta tendencia de la transferencia de L1 fue más débil en los estudiantes de alto nivel, quienes utilizaron disculpas en el 11% de sus rechazos. Los resultados mostraron que en el grupo L2 de alto nivel existieron más producciones de rechazos similares a los nativos.

Bella (2014) comparó las producciones de rechazos por parte de estudiantes no nativos de griego como lengua extranjera de tres niveles y un grupo de hablantes nativos. En este estudio se emplearon tres juegos de roles en que varían el poder y la distancia social. Esta autora analizó las estrategias utilizadas en sus rechazos y también recopiló los datos de entrevistas retrospectivas. De forma similar a Taguchi (2013), Bella (2014) descubrió que los estudiantes usaban estrategias mucho más directas que los hablantes nativos, aunque esta tendencia disminuyó con el aumento de la competencia lingüística. Por el contrario, los estudiantes utilizaron menos estrategias indirectas y menos adyacentes al rechazo, aunque generalmente con una tendencia a crecer conforme aumenta la competencia lingüística. En general, sin embargo, aún existen diferencias en los patrones de estrategias entre los alumnos de nivel avanzado y los hablantes nativos.

Al-Gahtani y Roever (2018) investigaron el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de segunda lengua (L2), específicamente cómo cambia su marcador en los rechazos a medida que aumentan su competencia general y su competencia comunicativa de la lengua meta. 30 hablantes árabes de inglés como L2 en tres niveles de idioma y 10 hablantes nativos de inglés realizaron juegos de rol en que se incluían petición y rechazo. A medida que aumenta la competencia, también aumentan los tipos de estrategias de los alumnos para implementar rechazos como respuestas no deseadas. Los estudiantes del nivel inicial utilizaron poco aplazamiento o mitigación en sus rechazos, mientras que los estudiantes del nivel intermedio emplearon construcciones “sí pero (*yes but*)” y otras fórmulas de rechazo y mostraron una capacidad básica de retrasar el rechazo con estrategias secuenciales. Los estudiantes avanzados exhibieron una mayor receptividad activa, implementaron recursos secuenciales y léxicos de manera más precisa y convencional, y tenían más tipos de estrategias a su disposición. Los hablantes nativos de inglés utilizaron estrategias adicionales, que no se encuentran en los estudiantes no nativos, más notablemente la partícula “bueno (*Well*)”. Podemos atribuir las diferencias de los estudiantes en la competencia comunicativa a su capacidad de formular respuestas mientras se escucha al interlocutor, y su amplia práctica con estrategias de realizar rechazo sin dañar la solidaridad social. Se observa que en los estudiantes avanzados, su competencia comunicativa no siempre corresponde a su alta competencia lingüística, por eso existe la necesidad de instrucción explícita de la pragmática. Al-

Gahtani y Roever (2018, p. 151) han señalado que los estudiantes del bajo nivel no son incapaces de realizar acciones sociales complicadas, simplemente lo hacen con las limitadas herramientas que tienen disponibles, y con un enfoque en el mensaje y esfuerzo limitado de procesamiento.

Como se ha demostrado en sus estudios (Codina-Espurz, 2013; Taguchi, 2013; Al-Gahtani y Roever, 2018), los estudiantes del nivel inicial prefieren utilizar estrategias directas debido a la carencia de la competencia lingüística que les permite adaptar sus respuestas a la situación concreta y mitigar sus rechazos; los estudiantes del nivel avanzado emplearon estrategias similares a los nativos y produjeron pocas transferencia pragmáticas de L1 a L2, porque eran más hábiles para utilizar formas lingüísticas apropiadas y producirlas de manera eficiente; los del nivel intermedio ya poseen bastantes recursos lingüísticos y emplearon fórmulas de rechazo, lo cual nos permitirá observar más evidencia de transferencia de L1 a L2.

3.2.4 *Estancia en la lengua meta*

Muchos estudios anteriores han indicado que la exposición al contexto de inmersión en la lengua meta es más beneficiosa que los programas realizados en el contexto de aprendizaje en su lengua materna para promover el desarrollo pragmático de los estudiantes de lenguas extranjeras. Es decir, los estudiantes con el contexto de inmersión pueden desarrollar conocimientos pragmáticos a través de la exposición al entorno de la lengua meta incluso sin instrucciones específicas, porque ellos tienen

más oportunidades de participar en interacciones auténticas en una comunidad meta que los alumnos que estudian en su propio país (Bardovi-Harlig y Griffin, 2005; Martínez-Flor, y Fukuya, 2005; Alcón Soler, 2005).

Bastantes estudios empíricos han apoyado esta afirmación demostrando que distintos aspectos de la competencia pragmática se pueden mejorar durante un período de estancia en la comunidad de la lengua meta, por ejemplo, la percepción de las normas de actos de habla (Olshtain y Blum-Kulka, 1985; Matsumura, 2001), estrategias de actos de habla (Barron, 2003; Schauer, 2009; Félix-Brasdefer, 2013), mitigación léxica y sintáctica de los actos de habla (Blum-Kulka y Olshtain, 1986; Félix-Brasdefer, 2004; Cohen y Shively, 2007), el grado de cortesía (Blum-Kulka y Olshtain, 1986; DuFon, 1999), y la percepción de inadecuación pragmática (Schauer, 2009).

3.2.4.1 Duración de inmersión en la lengua meta

Estudios previos (Olshtain y Blum-Kulka, 1985; Blum-Kulka y Olshtain, 1986; Bouton, 1992, 1994, 1999; Matsumura, 2001; Barron, 2003; Félix-Brasdefer, 2004; Schauer, 2009; Ren, 2012) investigaron el desarrollo pragmático de los estudiantes que estudian en el contexto de la lengua meta centrándose únicamente en la duración de la estancia en el extranjero, en que se encontró una correlación positiva entre la duración de la estancia y el desarrollo pragmático.

Olshtain y Blum-Kulka (1985) han investigado la relación entre la percepción de las normas de petición y disculpa de la lengua meta y la duración de la residencia

en el contexto de la lengua meta. Los participantes se han dividido en tres grupos según la duración de residencia: menos que dos años, desde dos años hasta diez años, y más de diez años. Olshtain y Blum-Kulka (1985, p. 321) encontraron que un grupo de hebreos que estudian en Israel con una estancia de menos de dos años realizaron peticiones de forma diferente a los hablantes nativos, pero aquellos que habían vivido más de diez años en el extranjero utilizaron similiares estrategias a los nativos. Es decir, la percepción de los estudiantes no nativos con la residencia de más de diez años pueden llegar a la de los hablantes nativos. Blum-Kulka y Olshtain (1986) han demostrado que después de cinco años de residencia en el contexto de la lengua meta la cantidad de modificaciones externas utilizadas por los estudiantes no nativos ha disminuido al nivel de los hablantes nativos.

Bouton (1992, 1994, 1999) ha demostrado que durante los primeros 17 meses de residencia en EE.UU. se adquiere la capacidad de interpretar implicaturas del inglés estadounidense por parte de los estudiantes de inglés como segunda lengua. Bouton (1994) administró cuestionarios de múltiple opción relacionados con implicaturas conversacionales a dos grupos que estudian en la comunidad de lengua meta: un grupo con una estancia de 17 meses y el otro con una estancia de 4,5 años en los EE. UU. Los resultados mostraron que sus interpretaciones de las implicaturas conversacionales de L2 estaban correlacionadas con la duración de su estancia en el entorno del idioma meta, sin embargo, lo más importante es su desarrollo de competencia hizo los estudiantes ser cada vez más capaces de interpretar

correctamente los enunciados de petición. En el grupo de 17 meses mejoró significativamente su comprensión de implicaturas conversacionales después de 17 meses, pero los estudiantes de este grupo aún no pudieron interpretar las implicaturas en las que encontraron dificultades al comienzo de su llegada. Sin embargo, los estudiantes que pasaron 4,5 años en la comunidad meta pudieron interpretar las implicaturas que los estudiantes de 17 meses no entendieron. No se encontraron diferencias significativas entre los nativos y este grupo con la estancia en el contexto de la lengua meta de 4,5 años. Se concluyó que los estudiantes mejoraron gradualmente su capacidad de comprender las implicaturas conversacionales a medida que aumentaba la duración de la residencia en los EE. UU. (Bouton, 1999, p. 277).

Matsumura (2001) ha examinado los cambios en las percepciones socioculturales de los estudiantes japoneses con respecto al discurso de ofrecer sugerencia durante un período de 8 meses de estudio en el extranjero en Vancouver y no ha encontrado evidente asociación entre el desarrollo pragmático de estos estudiantes y la duración de la residencia en la comunidad meta. Se ha demostrado que con la residencia en la comunidad de la lengua meta, la capacidad de percepción del estatus social en la cultura meta se ha incrementado, y se ha indicado que el aumento se ha ocurrido principalmente en los primeros tres meses de residencia. Barron (2003) investigó el desarrollo pragmático de los estudiantes irlandeses de alemán que vivieron un año en Alemania, y descubrió que ellos todavía no

adquirieron todos los conocimientos pragmáticos a los que deberían haber estado expuestos.

Con el fin de examinar la influencia de la duración de residencia en la lengua meta en la cortesía lingüística en el acto de habla de rechazo, Félix-Brasdefer (2004) realizó un estudio de la interlengua sobre el rechazo por parte de los estudiantes estadounidenses de español como lengua extranjera para examinar la influencia de la duración de residencia en la lengua meta a la cortesía lingüística en el rechazo. Se recogieron los datos de 20 hablantes nativos de español mexicano, 20 hablantes nativos de inglés estadounidense y 24 estudiantes estadounidenses de español como lengua extranjera. Estos 24 estudiantes de español se dividen en cuatro grupos según su duración de residencia en la cultura meta, en cada grupo se incluyen 6 informantes. Se recogieron mediante juegos de rol¹⁷ los datos orales sobre el rechazo y se recopilaron los datos sobre la percepción de estatus social por parte de los participantes por informes verbales. Los datos sobre rechazo fueron analizados y las estrategias de rechazo fueron clasificadas según tres tipos de fórmulas semánticas planteados por Beebe *et al.* (1990). Además, se analizaron las estrategias léxicas y sintácticas mitigadoras según una clasificación adaptada de House y Kasper (1981) y Faerch y Kasper (1989). Los seis situaciones que provocan rechazo se dividen en dos tipos: tres situaciones de estatus formales (bajo-alto) - fiesta de despedida, consejero,

¹⁷ Igual que en la tesis doctoral de este autor del año 2002, en los juegos de rol se diseñaron 10 situaciones: seis situaciones que provocan rechazos - dos rechazos a una invitación, dos rechazos a una petición y dos rechazos a una sugerencia - y cuatro situaciones que funcionan como distractor - dos situaciones provocantes de disculpa, una de queja y una de cumplido.

librería - y tres situaciones de estatus informales (igual) - fiesta de cumpleaños, bar, notas.

Sus resultados demostraron que en las situaciones de estatus formales, la utilización de las estrategias de cortesía del grupo de los estudiantes estadounidenses de español es similar al grupo de los nativos de inglés, se puede notar la transferencia pragmática producida por la lengua materna de los aprendices (Félix-Brasdefer, 2004, p. 630). Además, los resultados de este estudio indicaron que los aprendices utilizarán cada vez más mitigadores léxicos y sintácticos, y las estrategias empleadas serán más similares a los nativos, cuanto sea más larga la duración de residencia en la comunidad meta, es decir, en cuanto a la capacidad de negociar un rechazo (organización secuencial) y de mitigar un rechazo (mitigación léxica y sintáctica), los aprendices que llevan más de 9 meses viviendo en la comunidad meta puede ser similar a la de los nativos (Félix-Brasdefer, 2004, pp. 634-635). Los datos recogidos en informes verbales sobre la percepción de estatus social de los aprendices de español demostraron que la influencia de L1 se observó en la producción de rechazo del grupo de estudiantes de español, en su mayoría transfirieron estrategias de su lengua materna a la lengua meta (Félix-Brasdefer, 2004, p. 636). Aunque se obtuvieron muchos resultados positivos en la influencia de la duración de residencia en la lengua meta en la competencia pragmática de la interlengua, no se puede generalizarse a todos los estudiantes de español como lengua extranjera, porque se examinó el comportamiento de solo 24 estudiantes de español como lengua extranjera

de nivel avanzado, entre ellos se incluyen 21 informantes masculinos y 3 femeninos. Cabe señalar que no se observaron diferencias notables de género en el comportamiento de las 3 mujeres que aprendieron en comparación con el de los 21 participantes masculinos. Sin embargo, los estudios de pragmática intercultural con informantes femeninos más numerosos han encontrado algunas evidencias de diferencias causadas por el género en la realización de actos de habla (Brown, 1980; Holmes, 1995; Yan, 2007; Jule, 2008; Yang, 2011; X. X. Li, 2014). Varios investigadores (X. X. Li, 2014; Qiu, 2015; Yan, 2007; Yang, 2011) han demostrado que los hombres chinos tienden a usar una estrategia de rechazo más directo, mientras que las mujeres tienden a utilizar estrategias de rechazo más indirectas y expresar más cortés que los hombres en el rechazo (Yan, 2007; Yang, 2011; X. X. Li, 2014).

Félix-Brasdefer (2013) realizó un estudio sobre la adquisición pragmática de español como L2, en el que participaron tres grupos de informantes: 12 estudiantes estadounidenses de español que participaron en un programa de verano de ocho semanas en México (SA), 12 estudiantes estadounidenses de español que participaron en un curso de verano en una universidad de EE.UU. (AH) y 15 hablantes nativos mexicanos (NS), para examinar si la capacidad de rechazar en L2 por parte de los estudiantes de L2 presenta una mejora al final de un programa de estudio de verano en el extranjero (8 semanas en México) en distintos contextos de aprendizaje, es decir, aprender el español con el contexto de inmersión en la lengua meta (*Study Abroad*, SA) y aprender el español en su propio país (*At home*, AH). Los datos de los

estudiantes se recogieron dos veces, al principio (pretest) y al final del período de observación (postest), y los datos de los hablantes nativos se recogieron una vez, utilizando una versión modificada de la Tarea de Elicitación Multimedia (Schauer, 2004), en que se incluyen quince situaciones, entre ellas hay tres situaciones provocantes de rechazo: una invitación, un ofrecimiento y una petición.

Los resultados obtenidos en estas tres situaciones de rechazos se analizaron en función de la frecuencia y el tipo de estrategia y de la variación situacional en el uso de estrategias al principio y al final del periodo de observación. Sus resultados demostraron que en general los alumnos del grupo SA utilizaron produjeron un mayor número de estrategias que los alumnos del grupo AH. Comparando los datos obtenidos en el pretest y el postest, se observó un aumento en el número de las estrategias producidas en cada uno de los dos grupos de alumnos después de ocho semanas. En cada una de las dos tests el grupo SA empleó tanto más estrategias que el grupo AH y el grupo NS. Aunque en ambos grupos de alumnos se observó un cambio en la frecuencia y el contenido de algunas estrategias indirectas comúnmente utilizadas para rechazar en español desde el pretest hasta el postest, la frecuencia del grupo AH en todas las situaciones fue menor que en el grupo SA y NS. Además, merece la pena mencionar otro resultado interesante con respecto a la cantidad de estrategias de rechazo producidas por los alumnos. Concuerda con lo que se observó en el estudio de Kwon (2003), en este estudio Félix-Brasdefer (2013) encontró la evidencia de la verbosidad en el grupo SA, especialmente en el uso de más estrategias

indirectas al final del periodo de observación, y se utilizó con menos frecuencia en el grupo NS. Sus datos también mostraron una desviación de la norma pragmática de nativos en ambos grupos de alumnos, concretamente, una resistencia a reducir el uso de estrategias directas y a adoptar más estrategias indirectas, así como una distribución limitada de las expresiones de disculpa/arrepentimiento. Este hallazgo sobre la desviación de ambas lenguas también concuerda con lo que se encontró en el estudio de Kwon (2003), en que los rechazos producidos por los alumnos de nivel inicial, debido a la falta de conocimiento de la lengua meta, tendían a ser breves y de carácter abrupto, desviándose de los rechazos de los hablantes nativos de su lengua materna y de la lengua meta.

Schauer (2009) realizó un estudio longitudinal para investigar el desarrollo de la competencia pragmática (la percepción y la producción) de los estudiantes alemanes de inglés que están estudiando durante un año en el contexto de inmersión en la lengua meta e investigar la correlación entre la percepción de inadecuación pragmática y incorrección gramatical por parte de los estudiantes. Para obtener información sobre el efecto del contexto de la lengua meta, los datos de los estudiantes que estudian en el contexto de la lengua meta se compararon con los de los hablantes nativos británicos y con los de los estudiantes alemanes de inglés que estudian en su propio país. En este estudio se ha confirmado que las estancias largas en la comunidad meta pueden mejorar la consciencia pragmática, esto se ha demostrado en otros estudios realizados previamente (Bouton, 1994; Matsumura,

2003; Hassall, 2006). Schauer (2009) ha demostrado que en solo cuatro semanas de estancia en la lengua meta son evidentes las diferencias entre los estudiantes que estudian en la lengua meta y los que estudian en su propio país en cuanto a la percepción de las inadecuaciones pragmáticas, es decir, se reconoce el efecto de la inmersión en la lengua meta en su consciencia pragmática; además, en nueve meses la consciencia pragmática de los estudiantes que estudian en la lengua meta casi llega a la de los hablantes nativos de inglés. También se han observado en los primeros períodos las diferencias evidentes entre los dos grupos (los estudiantes que estudian en la lengua meta y los que estudian en su propio país) en el dominio de la gramática, y después de nueve meses de estancia en la lengua meta dejan de ser evidentes diferencias entre los tres grupos.

Ren (2012) ha estudiado el efecto del contexto de aprendizaje (estudiar en el contexto de la lengua meta y estudiar en su propio país) en el desarrollo pragmático de hablantes chinos de inglés como L2, y su resultado también ha indicado que el desarrollo pragmático de los aprendices de L2 puede ocurrir en el primer mes de la llegada a la comunidad de la lengua meta. Este resultado apoya las conclusiones de otros estudios realizados previamente (Matsumura, 2001; Schauer, 2009). Incluso después de cuatro meses de estudio en la comunidad de L2, ya han adquirido más tipos de estrategias de rechazo y adyacentes al rechazo de L2. Estos hallazgos coinciden con resultados de otros estudios longitudinales como Schauer (2004, 2009) y Woodfield (2011) en los que los estudiantes con el contexto de la lengua meta

adquirieron nuevas formas de estrategias de rechazo durante su estudio en el extranjero (Ren, 2012).

3.2.4.2 Input de la lengua meta

Hasta la fecha, muchos estudios han demostrado que la inmersión en el entorno del idioma meta tiene un efecto positivo en el desarrollo pragmático de la lengua meta, lo cual se debería principalmente a que los estudiantes con la inmersión en el idioma meta podía tener más *input* auténtico de la lengua meta que los estudiantes sin la estancia en la lengua meta. Los progresos de los estudiantes con el contexto de la lengua meta se han atribuido al aumento de las oportunidades del *input* más abundante y más auténtico en la comunidad meta que los alumnos sin el contexto de la lengua meta, como han señalado Kasper y Schmidt (1996, pp. 159-160):

Because pragmatic knowledge, by definition, is highly sensitive to social and cultural features of context, one would expect input that is richer in qualitative and quantitative terms to result in better learning outcomes. A second language environment is more likely to provide learners with the diverse and frequent input they need for pragmatic development than a foreign language learning context, especially if the instruction is precommunicative or noncommunicative.

Kim (2000) ha examinado cuantitativamente la relación entre la cantidad de input informal a la que están expuestos los alumnos coreanos de inglés y el desarrollo pragmático. En su estudio se ha demostrado una correlación positiva significativa entre la cantidad de input informal y los niveles de competencia pragmática de los

estudiantes. Sus resultados han revelado que cuanto más *input* informal tenga un alumno, más parecida a la de un nativo es su producción de actos de habla, es decir, los participantes con mayor *input* informal mostraron distribuciones de uso de estrategias de petición y disculpa más parecidas a las de los hablantes nativos que aquellos con menor *input* informal.

En el estudio de Barron (2003) se ha descubierto el efecto positivo del *input* de L2 en el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes de L2 después de diez meses en la comunidad meta. Aunque los alumnos reciben *input*, debe ser suficientemente notable como para ser notado por los estudiantes para que adquieran la competencia pragmática (Barron, 2003; Schmidt, 1983, 1992, 1993).

Félix-Brasdefer (2004, p. 597) también ha indicado que el contexto de estudio en la lengua meta proporciona abundante *input* pragmático en la L2, su vida social cotidiana permite a los aprendices tener más oportunidad de integrarse en la lengua meta y percibir el estatus social en la cultura meta.

Aunque varios investigadores (Coleman, 1998; Regan, 1995, 2003) han demostrado que un entorno ideal de estudiar en la comunidad meta puede ofrecer variadas maneras de aumentar el *input* de la lengua meta a través de, por ejemplo, ver la televisión o películas, leer periódicos, escuchar música y conversaciones de hablantes nativos, algunos (Rivers, 1998; Gubbins y Holt, 2002) han indicado que, en realidad, si los estudiantes pasan mucho tiempo frente al televisor solo tienen una exposición limitada al *input* del hablante nativo, y esto puede ser perjudicial para el

desarrollo pragmático de los alumnos porque le quita el tiempo para hablar con hablantes nativos. Además, Magnan y Back (2007) descubrieron que incluso los estudiantes de nivel intermedio no pueden participar de manera suficientemente competente en las conversaciones de L2, y señalaron que era esencial que los estudiantes con la estancia en la comunidad meta buscaran hablantes más fluidos como compañeros para la mejora del lenguaje y conocimientos culturales (Magnan y Back, 2007, p. 56).

3.2.4.3 Intensidad de la interacción con hablantes nativos

Bouton (1994) descubrió que el dominio de L2 de los estudiantes y la intensidad de sus interacciones con los hablantes nativos afectaban a su desarrollo pragmático. Sin embargo, en algunos estudios (Long, 1983; Barron, 2003) se observó que a veces ocurrieron pocas interacciones entre los estudiantes que han estudiado en el contexto de la lengua meta y hablantes nativos durante su estancia en el extranjero, porque algunos estudiantes que han estudiado en el contexto de la lengua meta generalmente tenían contacto muy limitado con los profesores y los hablantes nativos fuera del aula, y eran escasas las oportunidades de interactuar con los hablantes nativos. Estos autores informaron que los estudiantes con la experiencia en el extranjero (lengua meta) tenían demasiado contacto con otros hablantes de la misma lengua materna, lo cual se debería a que el contacto con los estudiantes de la misma L1 puede ayudar a reducir choque cultural, pero el exceso de conversación de L1 entre los aprendices puede limitar potencialmente su desarrollo de L2.

Martinsen (2008) explicó varias razones posibles por las cuales la interacción con los hablantes nativos de la lengua meta no se relacionó significativamente con el progreso en la competencia de expresión oral de los estudiantes. Una posibilidad es que las interacciones que los estudiantes tienen durante el estudio en el extranjero pueden ser repetitivas o tan simples que no pueden impulsar a los estudiantes a mejorar sus habilidades. Los estudiantes solo necesitan tener conversaciones breves y básicas durante su tiempo en el extranjero (Martinsen, 2008, p. 516). A menudo no se les pide a los estudiantes que realicen tareas lingüísticas que vayan más allá del nivel intermedio. Por eso, tener más interacciones repetitivas probablemente no proporcionará las experiencias necesarias para mejorar sus habilidades.

Por lo tanto, algunos investigadores preguntan si la competencia pragmática está afectada por la calidad de la exposición en la lengua meta y los contactos sociales realizados en la lengua meta por parte de los hablantes no nativos, en lugar de la duración de la residencia (Kasper y Rose, 2002, p. 196). Estos investigadores consideran la duración de la residencia como una variable poco interesante y afirman que lo que realmente importa es la intensidad de la interacción (Dietrich, Klein, y Noyau, 1995).

Sin embargo, los resultados que resaltan la importancia del input y la intensidad de la interacción no deben ser percibidos como una negación de la posible influencia positiva de la duración de la residencia en la competencia pragmática. Estas dos variables (duración de la residencia e intensidad de la interacción) deben

considerarse en paralelo para poder llegar a conclusiones más precisas en los factores que mejoran la competencia pragmática.

Bella (2011) investiga las estrategias de cortesía y los mitigadores utilizados por hablantes nativos y no nativos (estudiantes avanzados) de griego cuando rechazan una invitación de un íntimo y sus consecuencias para la expresión de cortesía. Además, examina si el tiempo de la residencia en la cultura meta o la intensidad de la interacción con hablantes nativos afecta la producción de los hablantes no nativos. Los datos se recogen en juegos de rol realizados por hablantes nativos y hablantes no nativos de dos grupos diferentes: uno con un largo tiempo de residencia pero oportunidades limitadas para la interacción social con hablantes nativos; y otro con un corto tiempo de residencia pero oportunidades considerablemente más frecuentes para interacción social. Con base en estos datos, se argumenta que para un rechazo a la invitación de amigos, la duración de la residencia puede ser una medida insuficiente, mientras que la intensidad de la interacción puede garantizar mejores resultados en lo que respecta a la adecuación pragmática y la cortesía. Las diferencias significativas observadas entre hablantes nativos y hablantes no nativos con oportunidades limitadas para la interacción íntima se atribuyen al hecho de que para los hablantes no nativos (en su mayoría son inmigrantes económicos) que sufran de aislamiento social, una larga duración de residencia no significa adquirir normas socioculturales y desarrollar la competencia pragmática en actos de habla.

Una vez revisados los principales estudios académicos centrados en el acto de habla de rechazo en chino y español, así como en la producción de rechazo de estudiantes chinos de lenguas extranjeras, podemos destacar la escasa atención dedicada a las características de los rechazos de estudiantes sinohablantes de ELE. Pocos estudios han abordado la transferencia pragmática de los estudiantes chinos de ELE y, aún menos, han explorado la influencia del contexto de inmersión en la lengua meta en la producción del acto de habla de rechazo.

Por otro, la revisión de los estudios que se centran en la influencia del contexto de inmersión en la lengua meta en la competencia pragmática de estudiantes no nativos de lenguas extranjeras, nos ha permitido identificar diversos factores que pueden afectar la producción del acto de habla de los aprendices no nativos. Con el objetivo de garantizar la mayor homogeneidad posible entre los informantes, la presente investigación considerará los siguientes aspectos: género (informantes femeninas), la edad, la experiencia en el aprendizaje de idiomas, el nivel de idiomas, la estancia en España (superior a tres meses), la distribución geográfica (informantes que hablan chino mandarín y provienen de las provincias del norte de China), y el input de español y la intensidad de la interacción con hablantes nativos (incluyendo la asistencia a un curso intensivo de español).

Capítulo 4 Metodología

En este capítulo, se aborda la metodología empleada en la investigación, comenzando con la justificación de la elección metodológica a partir de una revisión de los métodos comúnmente utilizados para recopilar datos sobre la competencia pragmática. Se detalla el método de recopilación de datos utilizado, el cuestionario de tarea para completar con el contenido detallado (*Content-enriched DCT*), explicando en profundidad su diseño. Además, se expone el procedimiento de recopilación y la información relevante acerca de los participantes. Se proporciona información sobre los sistemas de codificación aplicados en el estudio. La última sección del capítulo presenta una visión general del tratamiento de datos utilizado en la investigación.

Según Félix-Brasdefer (2010), quien revisó 39 estudios de interlengua centrados en producción, comprensión y datos auténticos, casi la mitad (49%) utilizan el *DCT* como método de recopilación de datos, mientras que el 33% emplea juegos de rol. En el caso de 51 estudios sobre rechazos interculturales o de interlengua, el 49% utiliza el *DCT* y el 31% prefiere los juegos de rol. El autor destaca que tanto el juego de rol como el *DCT* son los métodos más utilizados en la recopilación de datos de producción, ya sea oral o escrita, debido a su capacidad para controlar diversas variables, como la situación, factores de cortesía, género, edad de los participantes e incluso el nivel de competencia lingüística.

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, los juegos de rol tienen limitaciones significativas. Lo más destacado es que, a diferencia de un *DCT*, que

puede abarcar una serie de escenarios diversos, una tarea de juego de rol suele implicar solo unas pocas situaciones. Esto se debe a que interactuar repetidamente con la misma persona en un entorno específico podría generar un efecto de práctica (Taguchi, 2018, p. 19). Por lo tanto, este método no es adecuado para la presente investigación. Una mejor vía de recopilación de datos sobre la producción de actos de habla se basa en la tarea de completar el discurso (*DCT*). En este tipo de instrumento de recogida se presentan situaciones y se le pide al encuestado que responda a esas situaciones de la manera que cree que lo haría en la vida real, lo que generalmente provoca el acto de habla específico. Como ha señalado Taguchi (2018, p. 28), los estudios que utilizan el *DCT* suelen llevar a cabo un análisis de los actos de habla a nivel de enunciado, de modo que las expresiones del acto de habla obtenidas mediante el *DCT* se pueden codificar y categorizar según los niveles de franqueza o los tipos de modificaciones utilizados para suavizar el enunciado.

Aunque el uso del *DCT* como medio para investigar la producción de actos de habla ha sido criticado, principalmente por su artificialidad fuera de situaciones de la vida real (Golato, 2003) y por las diferencias entre los datos recogidos en L2 y en el habla natural (Hartford y Bardovi-Harlig, 1992), sigue siendo el método más empleado (Olshtain y Blum-Kulka, 1985; Olshtain, 1993; Lorenzo-Dus, 2001) al estudiar ciertas variables (Gass y Houck, 1996), determinar el conocimiento pragmalingüístico de los estudiantes de L2 (Kasper, 2000), recopilar grandes cantidades de datos (Beebe y Cummings, 1996; Zhou, 2007) o cuando el investigador prioriza la preparación y la facilidad de administración (Codina-Espurz, 2013). Por lo

tanto, teniendo en cuenta la necesidad de control experimental y eficacia práctica, el *DCT* se considera el instrumento metodológico más apropiado para la presente investigación. Con este método, se pueden controlar distintas variables de los participantes en distintos grupos, como dos grupos de estudiantes de distintos niveles de idioma y un grupo de hablantes nativos, en que se pueden observar varios niveles de poder y distancia social en diversos contextos comunicativos. Lo más importante es que se presente información contextual en descripciones de situación.

No obstante, para superar en gran medida algunas de las limitaciones de este método, en la presente tesis diseñaremos un cuestionario de tarea para completar con el contenido detallado (*Content-enriched DCT*), desarrollado por Billmyer y Varghese (2000), y se incorporarán elementos de elicitación multimedia para aumentar su grado de naturalidad.

4.1 Métodos de recopilación utilizados en la investigación de la pragmática de la interlengua

En este apartado se pretende revisar los métodos de recoger datos más empleados en los estudios sobre el aprendizaje de la competencia pragmática de la lengua extranjera. Con estos métodos de recopilación se puede observar cómo se produce y se interpreta la información pragmática, medir la competencia pragmática e incluso investigar el proceso cognitivo de la pragmática de los aprendices en función del objetivo de investigación.

Kasper y Roever (2005) han discutido los métodos de recogida de datos utilizados en la investigación de la pragmática de interlengua y los han clasificado en tres tipos: observación en la interacción oral, cuestionarios y autoinforme.

La observación en la interacción oral se trata de observación en un discurso auténtico o juegos de rol, que permiten a los investigadores observar cómo los participantes producen y comprenden la información pragmática, y cómo interactúan en diversos entornos contextuales. Para la segunda categoría se incluyen varios tipos de cuestionario: la tarea para completar el discurso o (*Discourse completion test, DCT*), en que se recogen los datos sobre la producción de las estrategias de determinados actos de habla; el cuestionario de opción múltiple (*multiple choice questionnaires*), sirve para medir la consciencia y la interpretación de enunciados; y el cuestionario de respuesta a escala (*scaled-response formats*) se utiliza para evaluar la percepción de la adecuación de las estrategias de actos de habla o de fallos pragmáticos. En el tercer grupo, con los datos del autoinforme se pueden recoger las informaciones sobre el proceso cognitivo de la pragmática de los aprendices por medio de entrevistas (*interviews*), diarios (*diaries*) y protocolos (*think-aloud protocols*).

4.1.1 Observación en la interacción oral

Discurso auténtico

Aunque unos investigadores (Wolfson, 1981; Kasper, 2000) reconocen que los datos observados en discursos naturales constituyen la mejor fuente para analizar las

interacciones, al grabar el discurso auténtico, los investigadores intentan evitar cualquier manipulación del entorno natural. Por eso en la investigación de la pragmática es difícil recoger los datos en contextos naturales, ya que la existencia de ciertos actos de habla es arbitraria e incierta. Sería casi imposible y muy poco eficaz para recoger datos suficientes a fin de analizar el comportamiento de habla en relación con las variables de interés. Según Gass y Houck (1999, p. 25), existen al menos dos limitaciones importantes a los beneficios de la investigación etnográfica sobre el habla actos: en primer lugar, no se pueden controlar las variables contextuales; en segundo lugar, no se puede predecir la aparición de un acto de habla particular.

Félix-Brasdefer (2010, p. 42) también ha resumido las limitaciones de la observación en discursos auténticos:

- a. Es muy difícil controlar de las variables sociolingüísticas como la edad, el género, el nivel de educación, la selección etnológica, y clases sociales en situaciones.
- b. Es difícil observar una serie de actos de habla en interacciones entre hablantes nativos y estudiantes de L2 fuera de la clase.
- c. Es muy difícil captar específicos actos de habla con mucha frecuencia.
- d. Es muy difícil encontrar interacciones entre estudiantes de L2 y hablantes nativos de la lengua meta en variadas situaciones.

Juego de rol

El juego de rol ha sido considerado como un tipo de instrumento que proporciona a los estudiantes una descripción detallada de la situación que deben

realizar. En los juegos de rol, el investigador determina el escenario de la interacción y pide a los participantes que asuman papeles predefinidos en un juego de simulación. Es una simulación de la situación comunicativa que provoca datos orales en los que dos interlocutores desempeñan papeles en condiciones experimentales predefinidas (Félix-Brasdefer, 2010, p. 47). Dependiendo de su extensión de interacción (cantidad y variedad de producción involucrada), se distinguen dos tipos de juegos de rol: juegos de rol cerrados y abiertos (Kasper y Roever, 2005). En los juegos de rol cerrados el participante presenta solo un turno para responder la descripción de una situación que incluye instrucciones específicas. Por contrario, en los juegos de rol abiertos, se involucran más turnos y fases discursivas para que los interlocutores mantengan su interacción (Martínez-Flor y Usó-Juan, 2011, p. 52).

Además, organizar roles diferentes puede permitir a los investigadores observar cómo los factores sociopragmáticos de poder, distancia social y grado de imposición influyen en la selección de formas pragmalingüísticas particulares por parte de los alumnos para expresar el acto comunicativo involucrado en el juego de rol (Martínez-Flor y Usó-Juan, 2011, p. 52). En otras palabras, en comparación con la observación en discursos auténticos, los investigadores pueden controlar con más facilidad las condiciones y las variables contextuales en los juegos de rol.

Sin embargo, el uso de juegos de rol para recopilar la producción oral de los estudiantes también conlleva ciertas limitaciones. Golato (2003) ha indicado que los roles que se desempeñan por los aprendices pueden ser ficticios o imaginarios, lo cual

puede influir en su producción cuando tienen que desempeñar papeles que nunca han desempeñado en la vida real. Además, este autor también menciona que los participantes saben que realizar juegos de rol no implicará consecuencias pragmáticas para ellos, en contraste con lo que realmente ocurre en las conversaciones auténticas. En cierto sentido, no solo lo que se dice lingüísticamente en los juegos de rol sino cómo se dice pragmáticamente puede no reflejar la interacción real. Martínez-Flor y Usó-Juan (2011) han indicado que otra limitación que también debe tenerse en cuenta será el número de participantes, ya que será muy difícil organizar una gran cantidad de participantes para realizar los juegos de rol, lo que gastará mucho tiempo en la posterior transcripción de largas conversaciones (Martínez-Flor y Usó-Juan, 2011, p. 52).

Además, Taguchi (2018, p. 19) ha indicado que al realizar los juegos de rol con el mismo interlocutor interpretando diferentes papeles situación por situación, los participantes pueden tener dificultades para imaginar que se encuentran en diferentes situaciones (basadas en los escenarios), dado que en realidad están interactuando con la misma persona en el mismo lugar. Esta condición también limita la cantidad de datos recogidos mediante el juego de roles. A diferencia de un *DCT*, que puede incluir una serie de escenarios diferentes, una tarea de juego de rol suele incluir sólo unas pocas situaciones, ya que interactuar con la misma persona en numerosas ocasiones en un mismo entorno podría producir un efecto de práctica.

4.1.2 Tarea para completar el discurso [*Discourse completion test (DCT)*]

***DCT* escrito**

La Tarea para completar el discurso o *Discourse completion test (DCT)* es un formulario estándar en el que se presenta una descripción escrita de una situación seguida de un breve diálogo con un hueco en que se pide al participante que complete la conversación. Es decir, en el *DCT* se crean situaciones provocantes en las que se plantea una situación que requiere determinado acto de habla y se pide a los encuestados que respondan en esas situaciones. El *DCT* escrito está compuesto por diálogos con guiones que representan situaciones socialmente diferentes. Cada diálogo está precedido por una breve descripción de la situación, especificando la distancia social y el poder relativo entre los interlocutores, seguido de un diálogo incompleto (Blum-Kulka, House y Kasper, 1989b, pp. 13-14).

Una de las ventajas de este instrumento consiste en permitir controlar con facilidad las variables contextuales que aparecen en la descripción de la situación y que pueden afectar la elección de formas particulares de los participantes al escribir sus respuestas. Además, el uso de *DCT* permite al investigador recoger una gran cantidad de datos en un tiempo relativamente corto (Gass y Houck, 1996) y realizar comparaciones entre distintas lenguas (Nurani, 2009; Cyluk, 2013).

Sin embargo, como señalan Kasper y Roever (2005), el hecho de que este instrumento se pueda administrar más rápido que otros instrumentos de recopilación de datos no significa que este sea siempre el instrumento más fácil de emplear. Este método ha sido criticado por ser demasiado artificial, ya que el *DCT* presenta cortos

segmentos escritos en lugar de extractos de la vida real (Rose, 1994). Se pide a los encuestados que respondan de forma escrita lo que dirían verbalmente, por lo tanto, puede que sus respuestas escritas no correspondan exactamente a lo que dirían oralmente en circunstancias reales (Golato, 2003).

Aunque este método tiene estas limitaciones mencionadas anteriormente y no es comparable a la interacción cara a cara, este instrumento puede proporcionar información sobre el conocimiento pragmalingüístico y metapragmático de los participantes y permite determinar las formas y estrategias particulares empleadas por los estudiantes en una situación dada (Kasper y Rose, 2002). Por lo tanto, Kasper (2000, p. 329) ha indicado que el *DCT* es un instrumento eficaz de recopilación de datos sobre las estrategias pragmáticas, formas lingüísticas y conocimientos pragmalingüísticos y sociopragmáticos de los hablantes. Por contrario, si el estudio se centra en la interacción conversacional y la secuencia de la comunicación, será más adecuado el juego de rol (Martínez-Flor y Usó-Juan, 2011, p. 54).

DCT con contenido detallado (Content-enriched DCT)

Al igual que cualquier otro método de recopilación, el *DCT* tiene ventajas y desventajas. Muchos investigadores (Billmyer y Varghese, 2000; Rose, 2000; Cohen y Shively, 2003; McLean, 2005; Schauer, 2004) se han dedicado a mejorar el diseño de este método, enriqueciendo detalles contextuales en las descripciones de las situaciones diseñadas en el *DCT*. Billmyer y Varghese (2000, p. 543) desarrollaron un *DCT* con contenido detallado en el que se añaden más informaciones contextuales respecto a la situación, como la hora y el lugar. Compararon los resultados obtenidos

de un *DCT* detallado con los de otro *DCT* poco detallado y concluyeron que en el *DCT* más detallado se producen modificaciones externas y una elaboración más robusta que en el poco detallado. En cuanto a la selección de la forma adecuada del *DCT*, se debe tomar en consideración el objetivo de investigación. El *DCT* escrito permite a los investigadores recoger datos pragmalingüísticos de actos de habla en distintas situaciones (12-18 situaciones) y añadir informaciones contextuales a la situación (*DCT* con más detalle) puede garantizar un alto grado de validez de los resultados. Generalmente, las situaciones detalladas incluidas en este instrumento suelen ser menos que las del *DCT* poco detallado (Félix-Brasdefer, 2010, p. 52).

Tarea oral de completar el discurso [*Oral Enhanced Discourse Completion Tasks (EDCTs)*]

Wai-Cook (2012) ha investigado el efecto de aprender en el extranjero (*Study abroad*) en la producción pragmática en el acto de habla de petición por parte de los estudiantes de inglés de Hong Kong. En su estudio se utilizó este método para recoger datos. Se presentaron seis situaciones de petición y se tomó en consideración la variable de estatus social. Las situaciones fueron seleccionadas de los *EDCTs* de Billmyer y Varghese (2000) para obtener respuestas de solicitud. Las situaciones orales de *EDCTs* fueron leídas por un hablante nativo y grabadas en un *DVD* para reproducirlas a los participantes. Se informó a los participantes que no había respuestas correctas o incorrectas, que no había límite de palabras y que podían volver a escuchar las situaciones si era necesario y dar respuestas orales cuando estuvieran listos.

Utilizando este tipo de *DCT* oral se puede realizar análisis adicionales de la fluidez de la producción de actos de habla, es decir, esto permite un análisis conjunto del conocimiento y el procesamiento, ayudando a los investigadores a captar características de la producción, como las vacilaciones, las repeticiones, las pausas (S. Li, 2014; Taguchi, 2018).

Tarea de elicitación multimedia [*Multimedia Elicitation Task (MET)*]

La Tarea de elicitación multimedia (*MET*) (Ren, 2012; Schauer, 2004, 2009) fue una tarea de completar el discurso multimedia basada en computadora en la que se pidió a los participantes que se sentaran en una computadora, observaran una serie de diapositivas, escucharan las instrucciones y grabaran específicamente el enunciado de iniciación respondiendo oralmente.

El *MET* está diseñado para proporcionar condiciones iguales para cada participante, intentando controlar factores tales como el estado de ánimo del interlocutor o el tono de voz al estandarizar el *input* audiovisual a través de un formato de presentación computarizado. Tal estandarización es crucial para tal estudio, donde la producción de los estudiantes irse comparando a lo largo del tiempo. Además, el *MET* puede proporcionar a los participantes más indicios de contexto (por ejemplo, la imagen del interlocutor) que el *DCT*, lo que aumenta el grado de naturalidad (Félix-Brasdefer, 2010).

4.1.3 *Entrevista o autoinforme*

El uso de autoinformes o entrevistas verbales concurrentes o retrospectivos permite al investigador hacer inferencias sobre los procesos cognitivos y el conocimiento sociocultural de los estudiantes durante la ejecución o después de la finalización de una tarea. Con respecto a la cognición de conocimientos gramaticales, en los estudios de actos de habla que emplean el *DCT* escrito o juegos de rol (en combinación con informes retrospectivos) con los datos se puede analizar cómo los estudiantes reconstruyen conocimientos pragmalingüísticos que utilizan para planificar y producir actos de habla. Además, los informes verbales pueden ser útiles para permitir que el investigador haga inferencias sobre la percepción de comportamientos corteses y descorteses y sobre cómo los estudiantes de lengua extranjera perciben las diferencias en la distancia social y el poder social en L1 y L2 (Félix-Brasdefer, 2010, p. 53).

Félix-Brasdefer (2010, p. 52) también ha mencionado que la entrevista es un método que puede incrementar el grado de validez del contenido del instrumento:

- a. Con este método se puede analizar la percepción sociocultural de la cultura meta por parte de estudiantes de L2, como la noción de cortesía, el grado directo e indirecto, y la percepción de actos de habla en contextos formales e informales.
- b. La recogida de percepción sociocultural en el contexto de FL proporciona las informaciones sobre la enseñanza pragmática en el aula y permite a los investigadores conocer cómo perciben conocimientos del poder social y la

distancia social en la comunidad de la lengua meta.

- c. Con la entrevista verbal se pueden obtener percepciones socioculturales de hablantes nativos.

En general, aunque se ha demostrado que los *DCTs* y los juegos de rol son confiables y válidos en cierta medida (Sasaki, 1998; Hudson, 2001; Félix-Brasdefer, 2003, 2007), los informes verbales pueden tomarse como instrumento complementario para validar los datos obtenidos por los *DCTs* o por juegos de rol a fin de aumentar el nivel de confiabilidad de los resultados (Félix-Brasdefer, 2010b, pp. 53-54).

Tras haber revisado varios métodos de recopilación de datos empleados en la investigación de la pragmática de la interlengua, podemos aclarar los pros y contras de cada método, lo que nos proporciona bases teóricas para elegir la metodología de investigación más adecuada. En el presente trabajo se recogerán los datos mediante el cuestionario de Tarea Enriquecido con Contenido Detallado (*Content-enriched DCT*).

4.2 Diseño del cuestionario

En la presente investigación se utilizan un cuestionario para establecer el perfil sociolingüístico de los informantes y un cuestionario *DCT* para obtener los datos.

En el cuestionario sociolingüístico se recogen datos personales e información sociolingüística de los participantes, como el uso de lenguas y dialectos, etnia y cultura, aprendizaje y nivel de lenguas extranjeras, y experiencia de estudio o estancia en el extranjero. Todo esto nos ayuda a seleccionar a los participantes adecuados para

garantizar, en la mayor medida posible, la homogeneidad del grupo, ya que, como hemos mencionado en las secciones anteriores, varios aspectos pueden influir en sus producciones de rechazo, como el género y la distribución geográfica, la etnia y la cultura, la experiencia en el aprendizaje de idiomas, la estancia en el contexto de inmersión de la lengua meta, el input de la lengua meta y la intensidad de la interacción con hablantes nativos. Sopesando los pros y los contras de distintos métodos de recoger datos y con el objetivo de aumentar el grado de naturalidad de los factores contextuales, empleamos un *Content-enriched DCT*, desarrollado por Billmyer y Varghese (2000), que es un *DCT* con el contenido detallado en que se añade más información contextual respecto a la situación. Tomando en consideración las ventajas de la tarea de elicitación multimedia, se presentan las situaciones con sus correspondientes fotos en la pantalla del ordenador para que se proporcionen condiciones iguales para cada participante, intentando controlar factores a través de un formato de presentación computarizado, lo que aumenta el grado de naturalidad (Félix-Brasdefer, 2010). El cuestionario está basado en computadora: se pidió a los informantes que se sentaran frente al ordenador, observaran una serie de diapositivas en un *PPT* y escribieran lo que dirían en sus rechazos en un Word. Además, después de cada situación se presenta automáticamente durante 5 segundos una foto que sirve como distractor, a la vez los informantes responden en el ordenador.

Para el *DCT* se han diseñado doce situaciones con los dos actos provocantes: rechazar la invitación a una fiesta y rechazar el ofrecimiento de ayuda de otra persona, que se tratan de familiares escenas de la vida diaria tanto para los universitarios

chinos como para los chinos. Dado que en los estudios realizados previamente (Brown y Levinson, 1987; Beebe *et al.*, 1990; Takahashi y Beebe, 1987; Kwon, 2004; G. Li, 2012; N. Wang, 2012; Binti Ismail, 2013; Xue, 2015), la distancia social y el estatus social (el poder relativo) del interlocutor son los dos factores que afectan en mayor medida a los patrones en el acto de rechazo, en el diseño de situaciones se toman en consideración las dos variables, presentadas en distinto grado.

En la siguiente tabla se presenta la información sobre el diseño de variables sociales (la distancia social y el poder relativo) entre los interlocutores de las doce situaciones.

Tabla 1

Variables sociales entre los interlocutores de las doce situaciones del cuestionario

Tema de rechazo	Número de situación	Poder relativo	Distancia social
Rechazar la invitación a la fiesta	Situación 11	+P	-D
	Situación 1	=P	-D
	Situación 6	-P	-D
	Situación 8	+P	+D
	Situación 4	=P	+D
	Situación 10	-P	+D
Rechazar el ofrecimiento de ayuda	Situación 3	+P	-D
	Situación 7	=P	-D
	Situación 12	-P	-D
	Situación 9	+P	+D
	Situación 5	=P	+D
	Situación 2	-P	+D

Respecto al poder relativo entre los interlocutores, se incluyen tres niveles distintos: el hablante tiene que rechazar a una persona que está en la posición más alta (+P), como por ejemplo una estudiante que rechaza algo dicho por la profesora; una

persona que está en la posición igual (=P), como por ejemplo una estudiante que rechaza algo de su compañera de clase; y una persona que está en la posición más baja (-P), como por ejemplo, una profesora que rechaza lo dicho por una estudiante.

En la distancia social se incluyen dos niveles: si el hablante y el oyente son conocidos, como dos compañeras de la misma clase, o la profesora y una alumna de su clase, que se pueden ver con mucha frecuencia, existe la distancia estrecha (-D) entre los interlocutores; y si el hablante y el oyente son poco conocidos, como compañeros de distintas clases, o un estudiante y la secretaria del curso, existe la distancia amplia (+D) entre los interlocutores.

En las descripciones de las doce situaciones se incluye información sobre la familiaridad y la relación entre los interlocutores. A continuación, véase las descripciones de todos los doce escenarios provocantes del cuestionario *DCT* en español (véase la versión en chino en el Anexo 1):

- | |
|---|
| <p>1. Eres estudiante de grado y estás asistiendo a un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Ya se ha terminado la clase de hoy y sales del aula con una compañera de tu clase. Ella te dice que este viernes por la noche se celebrará la fiesta de despedida del curso de verano en la sala de actos, le parece que será muy divertida y te invita a asistir a la fiesta. Pero no quieres aceptar la invitación...</p> <p>Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):</p> |
|---|

2. Eres profesora en la universidad y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás haciendo la preparación en el mostrador de recepción y repartiendo folletos a los participantes. Se te acerca **una estudiante de otra clase**, a quien has visto alguna vez en el pasillo del aula. Te saluda y te dice que asistió a un seminario tuyo como oyente. Como ve que llegan cada vez más asistentes, se ofrece a ayudarte a repartir folletos. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...
Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

3. Eres estudiante de grado y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás preparando el mostrador de recepción y repartiendo folletos a los participantes. **La profesora que imparte el curso en tu clase** desde hace un año viene para asistir al congreso. Ya han llegado muchos participantes porque no queda mucho para la inauguración del congreso. La profesora te dice que te puede ayudar a repartir folletos si lo necesitas. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...
Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

4. Eres estudiante de grado y estás asistiendo a un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Te encuentras con **una estudiante de otra clase** a quien viste antes otras veces en la secretaría del curso. Te comunica que este viernes por la noche se celebrará en la sala de actos la fiesta de despedida del curso de verano y que ella se encarga de notificarlo y de ir apuntando a la gente interesada en ir. Te dice que será muy divertido y te invita a asistir a la fiesta. Pero no quieres aceptar la invitación...
Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

5. Eres estudiante de grado y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás preparando el mostrador de recepción. Viene **una estudiante de otra clase** de tu curso, a la que has visto alguna vez en la secretaría de tu departamento. Te dice que el coordinador del congreso le ha dicho que venga a ver cómo va la preparación. Ve que llegan cada vez más asistentes, que estás ocupada en repartir folletos y te dice que te puede ayudar. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

6. Eres profesora en la universidad y estás impartiendo un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Entrás en el aula para dar clase, **una estudiante de tu clase** te comunica que este viernes por la noche se celebrará la fiesta de despedida del curso de verano en la sala de actos y te invita a asistir a la fiesta. Pero no quieres aceptar la invitación...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

7. Eres estudiante de grado y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás preparando el mostrador de recepción. **Una compañera de tu clase** pasa por aquí, ve que llegan cada vez más asistentes y que estás ocupada en repartir folletos, así que se ofrece a ayudarte a repartir folletos. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

8. Eres estudiante de grado y estás asistiendo a un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Ya se ha terminado la clase de hoy y entras en la secretaría para entregar un documento. Te atiende **una secretaria** a la que viste en la inauguración del curso. Te anuncia que este viernes por la noche se celebrará la fiesta de despedida del curso de verano en la sala de actos y te invita a asistir a la fiesta. Pero no quieres aceptar la invitación...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

9. Eres estudiante de grado y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás preparando el mostrador de recepción y repartiendo folletos a los participantes. Se te acerca **una estudiante de doctorado de tu facultad**, a quien has visto alguna vez en otras conferencias. Os saludáis y te dice que viene a asistir a este congreso porque le interesa mucho el tema. Ve que llegan cada vez más asistentes y te dice que te puede ayudar a repartir folletos si quieres. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

10. Eres profesora en la universidad y estás impartiendo un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Ayer estuvo enferma la profesora de otro grupo del curso y tuviste que dar una clase en su grupo. Ya se ha terminado tu clase y te encuentras con **una estudiante del grupo de tu colega** en el campus. Te saluda y te comunica que este viernes por la noche se celebrará la fiesta de despedida del curso de verano y te invita a ir. Pero no quieres aceptar la invitación...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

11. Eres estudiante de grado y estás asistiendo a un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Ahora te encuentras con **la profesora de tu clase** en el campus, que también impartió un curso en tu clase hace un año. Te dice que este viernes por la noche se celebrará la fiesta de despedida del curso de verano en la sala de actos. Cree que te interesará y por eso te invita a asistir a la fiesta. Pero no quieres aceptar la invitación...
Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

12. Eres profesora en la universidad y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás preparando el mostrador de recepción. Llegan cada vez más asistentes y estás repartiendo folletos. **Una estudiante de tu clase** viene para asistir al congreso, te saluda y se ofrece a ayudarte a repartirlos. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...
Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

4.3 Recopilación de datos

Como se ha mencionado en las secciones anteriores, los datos de la presente tesis se recogieron por medio de un *Content-enriched DCT*. El grupo de hablantes nativos de español y los dos grupos de estudiantes sinohablantes de ELE completaron el cuestionario en español, y el grupo de hablantes nativos de chino realizó la versión en chino.

Se recogieron los datos de hablantes nativos de chino (el grupo HNC), los datos de estudiantes sinohablantes de ELE que estudian en China (el grupo SEC) y

parte de los datos del grupo de estudiantes chinos de ELE que han estudiado en España (el grupo SEE), en tres universidades chinas: Universidad Normal de Hebei, Colegio de Estudios Exteriores de Binhai de la Universidad de Estudios Exteriores de Tianjin, y Universidad de Estudios Exteriores de Tianjin. Los datos de hablantes nativos de español (el grupo HNE) y parte de los datos de estudiantes chinos de ELE del grupo SEE, quienes estaban estudiando en España, se recopilaron en dos universidades españolas: Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Lleida.

Todos los informantes completaron el cuestionario en la presencia de la investigadora. Con el objetivo de obtener respuestas lo más naturales posible, se pidió a los informantes que imaginaran que se encontraban en las situaciones en ese momento y que respondieran tal y como lo harían en la vida real, en su forma más verdadera y natural.

A continuación, se presentan ejemplos de cada uno de los cuatro grupos de informantes cuando una estudiante de grado rechaza la invitación de la profesora de su clase (en la situación 11):

- a. Grupo HNC: 谢谢您，老师，这个创意真的很不错，但是周五晚上我有事情，所以这个聚会我就不能参加了。以后有机会我会去的，谢谢您。
(Traducción en español: Gracias a usted, profesora. Esta idea es muy buena, pero tengo algo que hacer el viernes por la noche, así que no puedo asistir a la fiesta. Iré si hay otra oportunidad más tarde, gracias a usted.) (12211)¹⁸
- b. Grupo SEC: Gracias por su invitación. Quería ir a la fiesta, pero yo también tengo

¹⁸ Para facilitar la localización de cada respuesta, se asignó a cada una de ellas un código formado por cinco números, es decir, el número de grupo (1-4, que representan el grupo HNC, el grupo SEC, el grupo SEE y el grupo HNE, respectivamente) más el código de informante (01-30) y el número de escenario (01-12). Por ejemplo, el código 12211 representa la respuesta producida por la informante 22 del grupo 1 (es decir, el grupo HNC) en la situación 11.

- una fiesta con mi familia. Espero poder asistir la próxima vez. (21311)
- c. Grupo SEE: Me gustaría asistir a la fiesta de despedida y seguro que será divertida. Pero ultimamente me encuentro muy mal. Así que el médico me ha recomendado descansar en casa y dormir más temprano. Lo siento, no puedo ir esta vez, pero espero asistir la próxima fiesta con vosotros. (30411)
- d. Grupo HNE: Se lo agradezco, pero lo cierto es que no me gustan las fiestas, prefiero quedarme en casa. (41311)

4.4 Participantes

En la presente investigación participaron ciento veinte informantes femeninas, que se reparten en cuatro grupos: treinta hablantes nativas de chino (HNC), treinta estudiantes sinohablantes de ELE que estudian en China (SEC), treinta estudiantes sinohablantes de ELE que han estudiado o están estudiando en España (SEE), y treinta hablantes nativas de español (HNE). Mediante el cuestionario sociolingüístico, se obtuvo información acerca de sus usos de lenguas y dialectos, etnia y cultura, aprendizaje y nivel de lenguas extranjeras, y experiencia de estudio o estancia en el extranjero. A continuación se presenta la información sobre las participantes (la información sociolingüística de cada grupo de informantes se pueden consultar en Tabla 1 y Tabla 2 del Anexo 4).

Las participantes del grupo de hablantes nativas de chino (HNC) son treinta estudiantes de grado: veinte estudiantes femeninas de grado de la Facultad de Geografía de la Universidad Normal de Hebei y diez estudiantes femeninas de grado de la Facultad de Periodismo del Colegio de Estudios Exteriores de Binhai de la Universidad de Estudios Exteriores de Tianjin. Las informantes de este grupo tienen entre 19 años y 22 años; y provienen todas de las provincias del norte de China (Hebei,

Shandong, Shanxi, Liaoning, Shaanxi) y dos municipios (Beijing y Tianjin); todas son de etnia han y viven según la cultura han; la lengua dominante y la lengua más utilizada es el chino mandarín. Para las participantes nativas de este grupo el inglés es la primera lengua extranjera, y no tienen experiencia en aprender otras lenguas extranjeras. El tiempo promedio de aprendizaje de inglés es de 11,3 años, su nivel de inglés es intermedio (CET-4¹⁹) y su autoevaluación del nivel de inglés es del nivel intermedio. Además, las informantes nativas de chino no han estado en otros países más de un mes.

El grupo de hablantes nativas de español (HNE) se constituye por treinta estudiantes de grado de la Universidad Autónoma de Barcelona: dieciseis estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, cinco de la Facultad de Ciencias de la Educación, cinco de la Facultad de Economía y Empresa y cuatro de la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Las participantes de este grupo tienen entre 19 años y 23 años; y provienen de las provincias Barcelona, Girona, Tarragona y Alicante; y todas las informantes son caucásicas y viven en la cultura española; la lengua dominante y la lengua más utilizada es el castellano. Para las participantes de este grupo el inglés es la primera lengua extranjera, y no tienen experiencia de aprender otras lenguas extranjeras, el promedio del tiempo de aprendizaje de inglés es de 13,5 años; y su nivel de inglés es intermedio (el nivel B1 o el nivel B2 del *Marco Común Europeo de*

¹⁹ College English Test, más conocido como CET, es un examen nacional de inglés como lengua extranjera en China, que permite asistir a los estudiantes universitarios que no estudian en departamento de inglés, se incluye dos niveles: CET-4 (el nivel 4) y CET-6 (el nivel 6). El nivel 4 se refiere a los requisitos generales especificados en los *Requisitos de Enseñanza del Curso de Inglés universitario*, el nivel 6 se refiere a los "requisitos superiores" especificados en los *Requisitos de Enseñanza del Curso de Inglés universitario*.

Referencia para las Lenguas) y su auto-evaluación del nivel de inglés también es del nivel intermedio. Y además, las informantes nativas de español no han estado en otros países más de un mes.

El grupo de estudiantes sinohablantes de ELE que estudian en China (SEC) está formado por treinta estudiantes de grado: dieciseis estudiantes femeninas de grado de la Facultad de Filología Española del Colegio de Estudios Exteriores de Binhai de la Universidad de Estudios Exteriores de Tianjin, nueve estudiantes femeninas de grado de la Facultad de Filología Española de la Universidad de Estudios Exteriores de Tianjin y cinco estudiantes femeninas de grado de la Facultad de Filología Española de la Universidad Normal de Hebei. Las encuestadas de este grupo tienen entre 19 años y 23 años; y provienen todas de las provincias del norte de China (Hebei, Shandong, Shanxi, Liaoning, Jinlin, Shaanxi) y dos municipios (Beijing y Tianjin). Todas las informantes son de etnia han y viven en la cultura han y la lengua dominante y la lengua más utilizada es el chino mandarín. Para las participantes de este grupo el inglés es la primera lengua extranjera, el promedio del tiempo de aprendizaje de inglés es de 11,8 años; y su nivel de inglés es intermedio (CET-4) y su auto-evaluación del nivel de inglés también es el nivel intermedio. Las informantes de este grupo estudian el español en China, y no han estudiado en España, ni han estado en otros países más de un mes; el tiempo de aprendizaje de español es de 3 años y su nivel de español es intermedio (EEE 4²⁰, DELE B1 o B2) y su auto-evaluación del nivel de español es del nivel intermedio.

²⁰ Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española, más conocido como EEE, es un examen nacional de español para los estudiantes del grado de español en China, que se incluyen

En el grupo de las estudiantes sinohablantes de ELE que han estudiado o están estudiando en España (SEE) se incluyen treinta estudiantes: nueve estudiantes chinas de grado de español que han estudiado en España durante diez meses en el tercer curso académico y han vuelto a China para seguir el estudio del cuarto año académico (cuatro estudiantes del Colegio de Estudios Exteriores de Binhai de la Universidad de Estudios Exteriores de Tianjin, tres estudiantes chinas de la Universidad de Estudios Exteriores de Tianjin y dos de la Universidad Normal de Hebei) y veintiun estudiantes chinas de ELE del grupo SEE, quienes estaban estudiando en España (catorce estudiantes de grado que estaban estudiando en la Universidad de Lleida y siete estudiantes chinas de máster que estaban estudiando en la Universidad Autónoma de Barcelona). Las estudiantes de este grupo tienen entre 20 años y 23 años; y provienen todas de las provincias del norte de China (Hebei, Shandong, Shanxi, Liaoning, Heilongjiang, Shaanxi) y dos municipios (Beijing y Tianjin); igual que otros dos grupos de informantes chinas, todas las participantes de este grupo son de etnia han y viven en la cultura han; la lengua dominante y la lengua más utilizada es el chino mandarín; el inglés es la primera lengua extranjera, el promedio del tiempo de aprendizaje de inglés es de 13,8 años; y su nivel de lengua acreditado de inglés es intermedio (CET-4 o B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*) y su auto-evaluación del nivel de inglés también es el nivel intermedio. Para las veintidos estudiantes de grado de español, el tiempo de aprendizaje de español es de 3 años, y para los estudiantes de máster, 4 años. Igual que el grupo SEC, su nivel de

dos niveles: EEE 4 y EEE 8, corresponden respectivamente al nivel intermedio y al nivel superior.

lengua acreditado de español es intermedio (EEE 4, DELE B1 o B2) y su autoevaluación del nivel de español es del nivel intermedio. La duración de su estancia en España varía desde diez meses hasta catorce meses, el promedio de la duración de su estancia es de 12,6 meses. Estas participantes han asistido a un curso intensivo de español durante su estancia en España, el promedio de horas por semana es de 18 horas. Y además, el promedio de horas por semana de su interacción con nativos de español es de 12,9 horas. Las informantes no han estado en otros países más de un mes.

4.5 Codificación de datos

4.5.1 Codificación de estrategias de rechazo

Basándonos en la revisión de estudios previos sobre las estrategias que se emplean en rechazos (Rubin, 1981; Beebe *et al.*, 1990; Liao y Bresnahan, 1996; Félix-Brasdefer, 2002, 2004; Wannaruk, 2008; Salazar Campillo *et al.*, 2009; Bella, 2011; N. Wang, 2012; Binti Ismail, 2013; Demirkola, 2016; González García y García Ramón, 2017; Vacas Matos, 2017), aquí se presenta la clasificación de las estrategias de rechazo según la que se analizarán los datos de la presente tesis, adaptada de la clasificación de Beebe *et al.* (1990).

La adaptación de la clasificación de Beebe *et al.* (1990) consiste en añadir cinco estrategias adaptadas de otros estudios: “Lástima” de N. Wang (2012), “Promesa de Intentar cumplir” de Bella (2011), “Solicitud de información” de Félix-

Brasdefer (2004) y Bella (2011), “Saludos Corteses” y “Despedidas Corteses” de Binti Ismail (2013); así como otras tres estrategias que se han encontrado en el corpus de la tesis: “Elogio”, “Recepción de Información” y “Expresión de Estímulo o Amistad”. En la presente tesis, se examinarán la realización de estrategias verbales de rechazo por parte de los participantes, por eso no se tendrán en consideración las estrategias no verbales como *silencio, vacilación o salida*.

Tabla 2*Clasificación de estrategias de rechazo*

Estrategias de rechazo	Etiqueta de estrategia
Estrategias directas	1. Verbo Realizativo (Performativo) [VR ²¹]
	2. Negación [Ne]
	3. Capacidad Negativa o Voluntad Negativa [CN/VN]
Estrategias indirectas	1. Disculpa [Di]
	2. Lástima [La]
	3. Excusa [Ex]
	4. Declaración de Desconfianza [DD]
	5. Declaración de Alternativa [DA]
	6. Establecimiento de Condiciones para una Aceptación [ECA]
	7. Promesa de Aceptación Futura [PAF]
	8. Declaración de Principios o Filosofía [DP/DF]
	9. Declaración de Consecuencia Negativa [DCN]
	10. Declaración de Sentimiento Negativo [DSN]
	11. Petición de Comprensión [PC]
	12. Dejar Libre al Interlocutor [DLI]
	13. Aceptación que Funciona como Rechazo [AFR]
	14. Cambio de Tema [CT]
	15. Broma [Br]
	16. Evitación o Salida [ES]
	17. Repetición de Parte de la Petición [RPP]
	18. Evasivas [Ev]
	19. Aplazamiento de respuesta [AR]
	20. Promesa de Intentar cumplir [PIC]
Estrategias adyacentes al rechazo	1. Agradecimiento [Ag]
	2. Deseo [De]
	3. Elogio [El]
	4. Declaración de Opinión Positiva o Sentimiento Positivo [DOP/SP]
	5. Declaración de Voluntad Positiva [DVP]
	6. Declaración de Empatía [DE]
	7. Recepción de Información [RI]
	8. Solicitud de Información [SI]
	9. Saludo Cortés [SC]
	10. Despedida Cortés [DC]
	11. Expresión de Estímulo o Amistad [EEA]

²¹ En cada etiqueta se pone una abreviatura para facilitar la codificación y la redacción de la tesis, por ejemplo, “VR” es la abreviatura de la estrategia “Verbo Realizativo (Performativo)”.

Estrategias directas:

1. Verbo Realizativo (Performativo) [VR²²]: El hablante rechaza directamente la invitación o el ofrecimiento de ayuda de otra persona con verbos realizativos *rechazar* o *negar(se)*, por ejemplo:

- a. *Esta vez creo que rechazaré la invitación*²³.
- b. *Por eso tengo que rechazarte.*

2. Negación [Ne]: El hablante rechaza directamente la invitación o la ayuda diciendo *no*²⁴. El adverbio *no* es un tipo directo de rechazo, un acto que amenaza la imagen del oyente, por ejemplo: *No, gracias por tu invitación*. La negación sin elipsis del grupo verbal, también forma parte de esta categoría, por ejemplo: *No asistiré*.

3. Capacidad Negativa o Voluntad Negativa [CN/VN]: El hablante rechaza directamente la invitación o la ayuda expresando sus negaciones, que se pueden expresar por la partícula negativa *no*, o usando “cualquier palabra que semánticamente niega una proposición” (Binti Ismail, 2013, p. 136).

(1) [CN] Capacidad Negativa

Por ejemplo:

²² En cada etiqueta se pone una abreviatura para facilitar la codificación y la redacción de la tesis, por ejemplo, “VR” es la abreviatura de la estrategia “Verbo Realizativo”.

²³ En las etiquetas se muestran varios ejemplos, las partes etiquetadas se han puesto subrayadas para facilitar la lectura.

²⁴ Bosque (1984, p. 173) indica, en su estudio *Negación y elipsis*, que esta forma de respuesta negativa se considera elipsis de un sintagma verbal, por ejemplo, la respuesta “No” a la pregunta “¿Vienes?” se puede interpretar como “No voy”. En la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* Brucart (1999, pp. 2828-2830) también trata esta forma como elipsis del grupo verbal. En el epígrafe n°48.13h de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009, p. 3711), se considera esta forma de respuesta “implica la elipsis de un grupo verbal. Por ejemplo, la respuesta *No* a la pregunta *¿Quieres venir?* se corresponde con los cambios indicados en *No [quiero ir]*”. Sin embargo, en el capítulo 40 “La Negación” de la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Sánchez López (1999, p. 2626) considera que estas respuestas negativas no implican elipsis de un grupo verbal, sino “fragmentos que se pueden pronunciarse aisladamente, sin que ello suponga ningún proceso de elisión. Todas las palabras negativas pueden emplearse como tales, bien solas, bien precedidas por un verbo de afirmación débil” (Sánchez López, 1999, p. 2626)” por ejemplo, “No/Creo que no.”

- a. *No puedo ir porque no tengo tiempo.*
- b. *El viernes me viene fatal.*
- c. *Es posible que no pueda asistir a la fiesta el viernes.*

(2) [VN] Voluntad Negativa

Por ejemplo:

- a. *No quiero asistir particularmente.*
- b. *Pero no me apetece ir a la fiesta.*
- c. *Prefiero no ir.*

Estrategias indirectas:

1. Disculpa [Di]: El hablante expresa disculpas o pide perdón con el fin de reparar la imagen del interlocutor por no haber aceptado la invitación o la ayuda ofrecida por el interlocutor, por ejemplo:

- a. *Lo siento, Laura, no podré ir a la fiesta.*
- b. *Perdona/disculpa, este viernes tengo que quedarme en casa para cuidar a mi hermano.*

2. Lástima [La]: Al rechazar una invitación, el hablante declara su sentimiento de lástima para reducir el daño potencial a la imagen positiva del interlocutor. En esta etiqueta se distinguen dos subtipos de expresiones de lástima:

(1) [La-EE] (expresiones exclamativas)

Por ejemplo:

- a. *¡Qué lástima!*
- b. *¡Qué problema!*
- c. *Qué mala suerte...*
- d. *¡Qué pena! No puedo ir, tengo que estudiar.*

(2) [La-AD] (adverbios oracionales o locuciones adverbiales)

Por ejemplo:

- a. Desafortunadamente, ...
- b. Lamentablemente ya tengo otros planes para el viernes.
- c. Me encantaría ir, pero por desgracia tengo un compromiso ese día.

3. Excusa [Ex]: En los rechazos el hablante suele dar una excusa general o específica, e incluso varias excusas distintas en un rechazo (Binti Ismail, 2013, p. 137; Vacas Matos, 2017, p. 275). En el corpus se distinguen los subtipos de excusa en los rechazos a la invitación y rechazos al ofrecimiento de ayuda:

Rechazar la invitación:

- (1) [Ex-EE] Excusa externa con detalles

Al realizar un rechazo el hablantes puede proporcionar explicación o excusa externa, importante, grave, o que no se puede evitar, y es específica o se da con detalles, por ejemplo: Tengo que quedarme en casa para cuidar a mi hermano pequeño.

- (2) [Ex-EE(poco)] Excusa externa con poco detalle

A diferencia de las excusas con detalles (por ejemplo, *Tengo que cuidar a mi hermino menor en casa este viernes*), a veces en la excusa externa se da poco detalle, por ejemplo: *Me gustaría ir pero tengo otra cosa que hacer.*

- (3) [Ex-MP] Motivo personal

Se ofrecen motivos personales como *estoy cansada, quiero descansar o me da pereza*, que son cosas menores que uno podría descartar, por ejemplo:

- a. *Me gustaría acompañarte, pero estos días estoy un poco cansada y quiero regresar a mi dormitorio.*
- b. *¡Lo siento tía! La verdad es que me da pereza, pero gracias por la invitación.*

(4) [Ex-DS] Distanciamiento social como *no estoy familiarizada con todos*, por ejemplo:

- a. *Puede que no esté familiarizada con los compañeros de clase.*
- b. *Solo he tenido una clase con vosotros y no estoy muy familiarizada con todos.*

(5) [Ex-AE] Aplazar la excusa, como *Luego te explico*, por ejemplo: *Gracias por avisarme. Lo que pasa es que el viernes me viene fatal asistir y no creo que pueda venir. ¡Ya te dirés algo!*

Rechazar la ayuda:

(1) [Ex-EE] Excusas externa, por ejemplo: *No necesito ayuda, ya que vendrá un compañero pronto para repartirlos.*

(2) [Ex-FT] Facilidad del trabajo

Las excusas que se consideran como declaración de la facilidad del trabajo como *no me queda mucho por repartir*, por ejemplo:

- a. *No es necesaria tu ayuda, porque no queda mucho por repartir, puedo hacerlo sola.*
- b. *Tengo suficiente tiempo para hacerlo.*
- c. *No me hace falta tu ayuda, repartir estos folletos no me costará mucho tiempo.*

(3) [Ex-DI] Declaración de Independencia

Las excusas que se consideran como declaración de independencia para expresar su voluntad de no aceptar ayuda, porque quiere resolver el problema y terminar la tarea por sí mismo (Vacas Matos, 2017, p. 184), por ejemplo:

- a. *Yo puedo hacerlo sola.*
- b. *Tengo que repartirlos yo sola.*
- c. *ya me apaño yo sola.*

(4) [Ex-DR] Declaración de responsabilidad

Las excusas internas del hablante se consideran como declaración de responsabilidad del hablante en el trabajo, por ejemplo: *Pero mira, vienen también muchos profesores de fuera y es mejor que reparta folletos yo misma dándoles la bienvenida*, por ejemplo:

- a. *Gracias por tu amabilidad, pero quiero repartir en persona. Porque hay algo que tengo que decir a los asistentes.*
- b. *Muchísimas gracias, profesora. Pero mire, los asistentes necesitan inscribirse al recibir los folletos, por lo tanto los tengo que repartir uno por uno.*

(5) [Ex-IT] Interés en el trabajo

Las excusas internas del hablante se consideran como interés en el trabajo, por ejemplo: *me gusta, me hace sentirme muy profesional*, por ejemplo:

- a. *No, lo tengo controlado, de hecho. Incluso me gusta, me hace sentirme muy profesional. Pero gracias igualmente.*
- b. *Muchas gracias. En realidad estoy bien, ¡me gusta tener tanto trabajo! Pero gracias igualmente.*

(6) [Ex-AE] Aplazar la excusa, como *Luego te explico*, por ejemplo: *Te lo agradezco pero esto lo tengo que hacer yo sola. Luego te explico.*

4. Declaración de Desconfianza [DD]: Esta estrategia aparece cuando se rechaza una ayuda, el hablante no cree que su interlocutor sea capaz de ayudarle, o no cree que sea la persona más adecuada para ayudarle, por ello el hablante muestra desconfianza y rechaza la ayuda (Vacas Matos, 2017, p. 186). Por ejemplo: *No...me lo han pedido a mí y no me siento cómoda confiándoselo a nadie, ni siquiera a ti.*

5. Declaración de Alternativa [DA]: El hablante rechaza la petición proponiendo una alternativa u otras propuestas compensatorias (cambio de tiempo o cambio de opción) para suavizar el desacuerdo o la respuesta negativa y negociar la respuesta. Rubin

(1981, pp. 6-9) ha indicado que en algunos casos de rechazo, se utiliza esta estrategia para no ofender o desviar la conversación de la petición, el destinatario puede desviar la atención sugiriendo una alternativa, por ejemplo:

Rechazar la invitación:

- a. *Me gustaría ir a la fiesta pero ya tengo otros compromisos. Podemos quedar otro día.*
- b. *No me será posible asistir, ya tengo otro compromiso, pero si quieres puedo decírsele a mi grupo de amigos a ver si alguno está interesado en ir!*

Rechazar la ayuda:

- a. *No te preocupes, puedo sola. Si quieres puedes ir a ver si alguno de los asistentes necesita ayuda.*

6. Establecimiento de Condiciones para una Aceptación [ECA]: El hablante rechaza la invitación o la ayuda proponiendo una condición hipotética para pretender no descartar las posibilidades de aceptar la invitación o la ayuda en el futuro, o para declarar que la petición no se acepta porque no se cumple esta condición, por ejemplo:

Rechazar la invitación:

- a. *Si puedo terminar mi trabajo temprano, podré ir a la fiesta.*
- b. *Si no tuviera la cita en ese momento, iría con vosotros, para bailar, beber algo, charlar...*
- c. *Si me hubieras avisado un poco antes hubiera ido, pero ya he quedado con otros amigos.*

Rechazar la ayuda:

- a. *Muchas gracias, pero ya puedo, si veo jaleo te llamo, ¿vale?*
- b. *Si necesito ayuda ya te avisaré.*

7. Promesa de Aceptación Futura [PAF]: El hablante rechaza la invitación prometiendo que aceptará lo que propone su interlocutor en algún momento posterior, por ejemplo:

- a. La próxima vez asistiré, te prometo.
- b. Otro día te prometo que iré.
- c. Si otro día se celebra otra fiesta como esta, iré.

8. Declaración de Principios o Filosofía [DP/DF]

El hablante rechaza lo propuesto de su interlocutor exponiendo unas frases filosóficas o principios de vida en que cree, por ejemplo:

Rechazar la invitación:

- a. No creo que sea correcto que asista a la fiesta de otro grupo.
- b. Y a mí, no me gustar pasar el tiempo con muchas personas desconocidas.

Rechazar la ayuda:

- c. Eso es la tarea que el decano me asignó, no puedo aceptar su ayuda.
- d. No es muy adecuado que tú hagas lo que tiene que hacer una profesora.

9. Declaración de Consecuencia Negativa [DCN]: El hablante rechaza lo que propone el interlocutor indicando que puede tener consecuencias negativas sobre sí mismo o en el interlocutor, si consiente en realizar la tarea. En el corpus se encuentran distintos subtipos de consecuencias negativas en rechazos a la invitación y al ofrecimiento de ayuda:

Rechazar la invitación:

- (1) [DCN-G] Las desgracias que pasarían en general, por ejemplo: Creo que tener a una profesora en la fiesta sería incomodo tanto como para vosotros como para mí!

(2) [DCN-I] Las que le pasarían al interlocutor, por ejemplo: Soy mayor, a veces no entiendo lo que decéis y os divertís. Si yo fuera ahí, podría aburiros.

(3) [DCN-H] Las que le pasarían al hablante, por ejemplo: No me sentiría muy cómoda asistiendo a una fiesta de otro grupo del cual no conozco a nadie.

Rechazar la ayuda:

(1) [DCN-G] Las desgracias que pasarían en general, por ejemplo: Pero si lo haces, puede que cause confusión, es mejor que lo haga esto yo misma.

(2) [DCN-I] Las que le pasarían al interlocutor, por ejemplo: No quiero quitarte tu tiempo con mi trabajo.

(3) [DCN-H] Las que le pasarían al hablante, por ejemplo: Pero si me ven hacer trabajar a los demás me van a reñir.

10. Declaración de Sentimiento Negativo [DSN]: Binti Ismail (2013, p. 83) ha señalado que el hablante rechaza la invitación o el ofrecimiento de ayuda expresando sentimientos negativos, incluidos la crítica a lo que propone el interlocutor y la estrategia de hacer sentir culpable al otro, por ejemplo: De verdad, me parece que será muy aburrida. ¿Tú te recuerdas de la fiesta del año pasado? Uf, no quiero ir otra vez.

11. Petición de Comprensión [PC]: El hablante rechaza lo solicitado por su interlocutor pidiéndole que considere o valore las razones que le impiden satisfacer su petición, por ejemplo:

Rechazar la invitación:

- a. Seguro que me entiendes, no?
- b. *Muchas gracias por invitarme, pero no quiero que mis estudiantes me vean en una fiesta... no sé si me explico.*

12. Dejar Libre al Interlocutor [DLI]: Al rechazar un ofrecimiento de ayuda, el hablante indica que no es necesaria la ayuda (por ejemplo: *No es necesario (tu ayuda). / No te hace falta ayudarme.*) o dice a su interlocutor que no se preocupe por la situación (por ejemplo: *Tranquila. / No te preocupes por eso. / No te molestes.*) o da una razón a su interlocutor para liberarlo (por ejemplo: *Seguro que también tienes cosas que hacer. / Tú sigue con tus cosas que estarás ocupada.*).

Rechazar la invitación:

- a. *¡Ay! Ana, (Nombre de la compañera) qué pena, me ha surgido un imprevisto y no podré ir. No te preocupes, ya nos veremos.*

Rechazar la ayuda:

(1) [DLI-NN] No es necesaria la ayuda, por ejemplo:

- a. No es necesario (tu ayuda).
- b. No te hace falta ayudarme.

(2) [DLI-NP] Decir a su interlocutor que no se preocupe por la situación, por ejemplo:

- a. Tranquila.
- b. No te preocupes.
- c. No te molestes.

(3) [DLI-DR] Dar una razón a su interlocutor para liberarlo, por ejemplo:

- a. Seguro que también tienes cosas que hacer.
- b. Tú sigue con tus cosas que estarás ocupada.

13. Aceptación que Funciona como Rechazo [AFR]: El hablante rechaza a su interlocutor expresando una aceptación que funciona como un rechazo, lo cual protegerá la imagen de su interlocutor.

Rechazar la invitación:

Por ejemplo:

- a. Vale. Gracias por la invitación. Voy a considerarla.
- b. Muchas gracias por decírmelo, pero esto es para los estudiantes creo, aunque tal vez me paso jaja, no sé.
- c. Quizá me apunto, pero tenemos un examen este viernes que acaba el curso y tendría que repasar la clase...

14. Cambio de Tema [CT]: El hablante rechaza a su interlocutor cambiando el tema, que funciona para minorar parcialmente conflictos o disconformidad, o añadir propuestas nuevas del hablante. En el corpus se distinguen los subtipos de cambios de tema en rechazos a la invitación y al ofrecimiento de ayuda:

Rechazar la invitación:

(1) [CT-SR] Cambio de tema sin que se pueda establecer una relación directa con la situación de rechazo a la invitación, por ejemplo: *Me gustaría ir, pero, tengo otra clase ese día, qué pena, que disfruten la fiesta ustedes. Y su profesor, ¿cómo está ahora?*

(2) [CT-P] Petición como pedir fotos o comentario sobre el evento, por ejemplo:

- a. ¡No te olvides de enviarme fotos para ver lo guapas que vais!

- b. *Igualmente, ya me pasaréis fotos. Ya me contarás qué tal.*

(3) [CT-DSP] Declarar sentimiento positivo sobre otra cosa o sobre el interlocutor, por ejemplo:

- a. *Tengo un buen tiempo con vosotros y me gustáis mucho.*
b. *Me lo he pasado muy bien con vosotros* y me gustaría ir a la fiesta.
c. *Me alegro de que ya os hayáis hecho amigos.*

Rechazar la ayuda:

(1) [CT-SR] Cambio de tema sin que se pueda establecer una relación directa con la situación de rechazo al ofrecimiento de ayuda, por ejemplo:

- a. *¿Te quieres dedicar a algo relacionado cuando acabes el doctorado?...*
b. *No, acabaré pronto. ¿Qué hay de aprender recientemente?*

(2) [CT-P] Petición como pedir comentario sobre el evento, por ejemplo:

- a. *Me alegra mucho que asistieras al seminario, ya me explicarás tus impresiones en algún momento.*
b. *Ya me dirás que te ha parecido y si te ha gustado.*

(3) [CT-DC] Dar consejo al interlocutor, por ejemplo: *El congreso empieza en breve, así que asegúrate un buen asiento.*

(4) [CT-SC] Solicitar al interlocutor que contacte con otras personas, por ejemplo: *Dile al coordinador que no se preocupe, me las apaño bien.*

(5) [CT-DSP] Declarar sentimiento positivo sobre otra cosa o sobre el interlocutor, por ejemplo: *Gracias por tu ayuda. Es usted muy amable. Me gustan mucho tus clases. Puede sentarte y relajarte por un rato. Puedo hacerlos por mí misma. Muchas gracias.*

- (6) [CT-ES] Algunos casos especiales, pero sí se consideran cambios de tema, por ejemplo: No sabía que los estudiantes podían asistir al congreso.
Bueno, gracias por ofrecerte, pero ya estoy acabando. ¡Disfruta!

15. Broma [Br]: El hablante rechaza la invitación o la ayuda haciendo una broma para atenuar la disconformidad e intentar evitar una situación posiblemente incómoda causada por su rechazo, por ejemplo:

- a. *Gracias, Elena. Muchas gracias por invitarme a vuestra fiesta, pero ya tengo planes. Además, creo que una fiesta es más divertida sin profesores jajajaja. Espero que la invitación signifique que os ha gustado y habéis disfrutado del curso. ¡Que vaya bien vuestra fiesta!*
- b. *¡Oh! Gracias por la invitación, pero no me gustan demasiado las fiestas. Espero que os lo paséis bien. Pero no hagáis demasiadas locunas, ¿de acuerdo? Jaja.*

16. Evitación o Salida [ES]: El hablante rechaza lo que propone el interlocutor evitando conversar más con el interlocutor o saliendo de la situación incómoda en que se encuentra, por ejemplo: Me voy que tengo prisa. Adiós.

17. Repetición de Parte de la Petición [RPP]: El hablante repite una porción del discurso anterior mencionado en la invitación del destinatario, que funciona para darse un tiempo mientras se calibra si se puede aceptar o no, o “funciona para distraer la atención lejos del interlocutor y retrasar el rechazo” (Binti Ismail, 2013, p. 84), por ejemplo:

- a. ¿La fiesta de despedida?
- b. ¿El viernes?
- c. ¿La fiesta será el viernes?

18. Evasivas [Ev]: El hablante rechaza lo propuesto de su interlocutor ofrece respuesta vaga e indefinida, por ejemplo:

Rechazar la invitación:

- a. *Pero no estoy segura si tendrá tiempo este viernes.*
- b. *Eeem... pues no sé.*

19. Aplazamiento de respuesta [AR]: Rubin (1981, p. 7) explica que “aplazamiento” implica retrasar las respuestas, a menudo, en la respuesta a una petición para realizar algo o a una invitación, el aplazamiento indica ‘no’. Por ejemplo:

- a. *Te lo confirmaré más tarde.*
- b. *Oh, parece divertida, pero esta semana estoy ocupada, ya veré si puedo ir.*

20. Promesa de Intentar cumplir [PIC]: El hablante rechaza la invitación declarando que intentará cumplir con lo que solicita el interlocutor, por ejemplo:

- a. *Intentaré asistir a la fiesta.*
- b. *Intentaré asistir.*
- c. *Lo intentaré de todas formas.*
- d. *Así que le pregunté a mi médico si podría cambiar la hora.*

Estrategias Adyacentes al rechazo²⁵:

1. Agradecimiento [Ag]: Cuando rechaza la invitación o a la ayuda, el hablante expresa su agradecimiento para proteger la imagen del interlocutor. Como ha indicado Vacas Matos (2017, p. 184), “el agradecimiento en el rechazo es una de las estrategias que no pueden ir en solitario, ya que si no se interpretaría como una aceptación”. El

²⁵ Beebe *et al.* (1990) han dividido las estrategias de rechazo en tres tipos: estrategias directas, indirectas y adyacentes al rechazo. Este sistema de clasificación ha sido utilizado y adaptado ampliamente para examinar el rechazo entre hablantes nativos y no nativos en diferentes idiomas (como he señalado en la tesis), pero las adyacentes al rechazo no se consideran como rechazos, sino expresiones que acompañan el rechazo pero no pueden realizar la función de rechazo por sí mismas. Si estos elementos se utilizan en solitario, no se interpretarían como un rechazo (Takahashi y Beebe, 1987, pp. 139-140).

agradecimiento solo es una parte que acompaña el rechazo, pero no puede realizar la función de rechazo por sí misma, por ejemplo:

- a. *Muchas gracias, pero ya tengo otros planes.*
- b. *Le agradezco mucho su invitación, pero en cuanto salga de clase regresar a China a ver a mi familia.*

2. Deseo [De]: El hablante rechaza la invitación o la ayuda manifestando deseos favorables al interlocutor para proteger la imagen positiva del interlocutor, por ejemplo:

- a. *Disfruta de la fiesta/conferencia.*
- b. *Que pases un buen rato en la fiesta.*

3. Elogio [El]: En un rechazo a la invitación o la ayuda, el hablante utiliza la estrategia de hacer elogio del interlocutor por su amabilidad de ofrecer la invitación u ofrecerse a ayudar para proteger la imagen del interlocutor, lo cual funciona como elemento suplementario que acompaña el rechazo, por ejemplo:

Rechazar la invitación:

- a. *Es muy amable por tu parte pero esta vez creo que rechazaré la invitación, tengo mil cosas que hacer en casa.*
- b. *Gracias por su invitación y es muy amable, quería participar en la fiesta pero no estoy segura si tendrá tiempo este viernes.*

Rechazar la ayuda:

- a. *Muchas gracias por ayudarme a repartir folletos, eres un estudiante entusiasta. Pero el trabajo es un poco complicado para tí. Si necesito tu ayuda después de un rato, te pediré ayuda, ¿vale?*
- b. *Qué amable eres! Pero, mira, estoy bien. No te preocupes. Entra con los compañeros, y luego nos vemos. Eres un sol.*

4. Declaración de Opinión Positiva o Sentimiento Positivo [DOP/SP]: El hablante declara opiniones o sentimientos positivos sobre los eventos (la fiesta o el congreso) o sobre la llegada del interlocutor, y actos de halago hacia la imagen positiva del interlocutor sobre la invitación el ofrecimiento de la ayuda, con el fin de proteger la imagen de su interlocutor, cuando rechaza la invitación. En los rechazos a la invitación y al ofrecimiento de ayuda se distinguen los subtipos de sentimientos positivos:

Rechazar la invitación:

(1) [DOP/SP-E] Sentimientos positivos sobre los eventos, por ejemplo:

- a. *¡Qué guay! /¡Qué bien! /¡Qué chulo!*
- b. *Será muy divertida (la fiesta).*

(2) [DOP/SP-H] Actos de halago hacia la imagen positiva del interlocutor, por ejemplo:

- a. *Me halaga que me invites, pero no podré asistir, lo siento.*
- b. *Me ha hecho mucha ilusión tu invitación.*
- c. *Estoy muy feliz de que puedas invitarme a la fiesta.*

Rechazar la ayuda:

(1) [DOP/SP-E] Sentimientos positivos sobre los eventos, por ejemplo: *¡Qué bien el congreso!*

(2) [DOP/SP-H] Actos de halago hacia la imagen positiva del interlocutor, por ejemplo: *Me alegro de que quieras ayudarme a repartir folletos.*

(3) [DOP/SP-LL] Sentimientos positivos sobre la llegada del interlocutor, por ejemplo:

- a. *Me alegra mucho verte aquí.*

- b. Qué bueno poder verle por aquí, me alegro mucho de que participara en este congreso.

5. Declaración de Voluntad Positiva [DVP]: El hablante rechaza la invitación o la ayuda proporcionando expresiones positivas que indican que el deseo del hablante es ser capaz de cumplir con lo que propone el interlocutor, o indican que le interesa lo que le pide su interlocutor, por ejemplo:

Rechazar la invitación:

- a. Me encantaría ir, pero ahora no puedo hacer planes.
- b. Ay, qué interesante. Será un recuerdo magnífico para todos. Tengo muchas ganas de ir, pero me temo que no puedo. Ojalá pueda estar con vosotros la próxima vez.

Rechazar la ayuda:

- a. Me gustaría aceptar tu ayuda. Pero ya tenemos suficientes trabajadores. Jaja igualmente gracias a ti.

6. Declaración de Empatía [DE]: Cuando rechaza la invitación o a la ayuda, con el fin de proteger la imagen positiva del oyente, el hablante muestra empatía con el interlocutor y comprensión de la situación o sentimientos de su interlocutor, y comprensión de motivos de lo que propone el interlocutor, por ejemplo:

Rechazar la invitación:

- a. ¡Ah! ¡Qué sorpresa! Desafortunadamente ya tengo planes con mi familia, pero seguro que será divertidísimo, yo a vuestra edad también asistía a muchas de estas fiestas. Podéis contactarme por email para contarme cómo ha ido.

Rechazar la ayuda:

- a. Uf, querida, muchas gracias. Sí que ahora estoy un poco nerviosa, pero no te preocupes. Lo puedo.

7. Recepción de Información [RI]: En un rechazo a la invitación, el hablante indica si ya ha recibido o no la información de la invitación antes de dar su respuesta, por ejemplo:

- a. *Ya me han comentado varias veces esto de la fiesta, pero no creo que pueda venir.*
¡Adiós!
- b. *¡No sabía que se celebraba una fiesta! Aun así, no voy a poder asistir, trabajo esa misma noche.*

8. Solicitud de Información [SI]: En un rechazo a la invitación, el hablante pide más información (por ejemplo, la hora o el lugar) para valorar si le va bien, por ejemplo:

- a. *¡Ala! ¡Qué chulo! ¡Me encantaría ir! Pero he quedado con una amiga que hace tiempo que no veo y no puedo ir. ¡Uf, qué lástima! Seguro que será superchulo. ¿quién más va? Ya me contarás qué tal, ¿vale?*

9. Saludo Cortés [SC]: En el rechazo, el hablante envía saludos con contenido interaccional para mantener los lazos con el interlocutor, por ejemplo:

- a. *Buenos días...*
- b. *Hola, ha pasado mucho tiempo sin verle, profesora. Quiero ir a la fiesta, pero tiene muchas cosas de hacer, perdóname, deseo a todos un buen momento. Oh, usted también asiste a la conferencia.*

10. Despedida Cortés [DC]: Algunas veces el hablante envía las despedidas que funcionarían como cerrar la conversación o salir de la situación, por ejemplo:

Rechazar la invitación:

- a. *Hasta luego...*
- b. *Nos vemos el próximo semestre.*

Rechazar la ayuda:

- a. *Te veo dentro.*
- b. *¡Nos vemos en clase!*

11. Expresión de Estímulo o Amistad [EEA]: El hablante rechaza indirectamente la invitación o la ayuda expresando sus sentimientos amistosos o su estímulo a su interlocutor con el fin de reparar el daño a la imagen del interlocutor. En el estudio de Magraner Mifsud (2019, p. 102) también se ha observado en los rechazos de adolescentes españoles la expresión de sentimiento como “te quiero”, “te amo”²⁶, por ejemplo: *Gracias cariño. Ahora yo puedo sola. Te lo diré si necesito ayuda más tarde. ¡Te quiero!*

4.5.2 Codificación de recursos atenuadores utilizados en rechazo

A partir de la revisión de estudios (Barron, 2003; Félix-Brasdefer, 2004; Bella, 2011; N. Wang, 2012; Ren, 2013; Demirkola, 2016; Vacas Matos, 2017; Rodríguez y Níkleva, 2018) sobre los recursos atenuadores empleados en rechazos en español y los empleados en rechazos en chino (Ma, 1999; A. Wang, 2001; L. Tang, 2004; Cai, 2006; Yan, 2007; N. Wang, 2012; Kuniczuk, 2015; M. Tang, 2017), aquí se enumeran los recursos atenuadores empleados en los datos del corpus, adaptada de la clasificación de Albelda *et al.*, (2014, pp. 23-39).

La adaptación de la clasificación de Albelda *et al.*, (2014) consiste en añadir cinco recursos atenuadores adaptados de otros estudios: Marcador de complicidad (Barron, 2003; N. Wang, 2012; Ren, 2013), Razones objetivas (N. Wang, 2012), Partículas modales en chino (Yan, 2007), Oración interrogativa (A. Wang, 2001;

²⁶ En el corpus de la tesis, esta estrategia solo se ha registrado en las respuestas de los estudiantes chinos, pero esta expresión de sentimiento como *Te quiero* también se ha registrado en el corpus de Magraner Mifsud (2019, p. 107):

--Eyy! Tía, esta tarde no voy a poder quedar contigo, mi madre me ha dicho que tengo que acompañarle al médico, y resulta que yo también tengo cita con él. Ya sabes lo mucho que quería quedar contigo esta tarde, porque te echo mucho de menos y estaba ansiosa por ver esa película. Lo siento, no te enfades conmigo.
--Te quiero!

Kuniczuk, 2015), Interjecciones y vocalizaciones (N. Wang, 2012); así como otro recurso atenuador observado en el corpus de la tesis: Onomatopeya de la risa.

Tabla 3

Clasificación de recursos atenuadores empleados en rechazo

Recursos atenuadores	1. Formas de tratamiento y fórmulas apelativas [FT/FA]
	2. Impersonalizaciones [Imp]
	3. Modificadores externos: cuantificadores minimizadores [ME-CM]
	4. Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas modales que expresan opinión en forma de duda o de probabilidad [D/P]
	5. Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan incertidumbre, incompetencia o ignorancia ²⁷ [III]
	6. Construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona [OP]
	7. Marcador de complicidad [MC]
	8. Razones objetivas [RO]
	9. Construcciones justificadoras o de excusa [Jus]
	10. Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla [ES]
	11. Oración interrogativa [OI]
	12. Partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor [CI]
	13. Omisión [Om]
	14. Modificadores morfológicos internos: sufijos diminutivos (Solo para el español) [MI]
	15. Usos modalizados de los tiempos verbales [TV] (Solo para el español)
	16. Interjecciones y vocalizaciones [Int/Voc]
	17. Onomatopeya de la risa ²⁸ [OR]
	18. Partículas discursivas modales de objetivación [PDMO]
	19. Partículas modales en chino [PM]

²⁷ En esta etiqueta, Albelda *et al.* (2014) han aportado un criterio: “Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia”, aquí he modificado algo sobre “fingimiento”, porque en un ejercicio en el que se le pide a alguien que simule un rechazo (como en la tesis), es decir, el interlocutor ya sabía que iba a rechazar al empezar a escribir, si introduce alguna de estas formas, sí que sabemos que tiene que ser fingido. Sin embargo, en una conversación natural, el interlocutor podría decir la verdad. Por ejemplo, cuando el interlocutor rechaza la invitación diciendo “No sé si puedo ir a la fiesta. Suelo trabajar hasta tarde los sábados. Pero intentaré cambiar mi turno y haré todo lo posible por ir”. Eso podría ser sincero en una conversación natural.

²⁸ Es un atenuador añadido adaptado a los datos del corpus, aunque este recurso no se ha mencionado en otros estudios anteriores sobre rechazo, pero sí existe en el corpus de la tesis.

1. Formas de tratamiento y fórmulas apelativas [FT/FA]²⁹: Se observan las fórmulas de tratamiento (pronombre *usted*, nombres propios, cargos propios), formas de tratamiento que muestran cariño y las fórmulas apelativas convencionalizadas como *mujer*, *hombre*, etc., que podrían funcionar como atenuante, con los cuales el hablante muestra acercamiento o respeto al interlocutor para “minimizar lo dicho si existe un potencial de amenaza, o para atender situaciones de negatividad. o minimizar el desacuerdo” (Albelda *et al.*, 2014, pp. 36-37).

(1) Formas de tratamiento: pronombre *usted* [FT-US], nombres propios [FT-NP] o cargos propios (*jefe/ profesor*) [FT-CP], formas de tratamiento que muestran cariño (*cariño/ nena/ mi amigo*) [FT-MC]. Por ejemplo:

- a. *Gracias, Laura, puedo hacerlo sola.*
- b. *Profesora, no se preocupe usted, está todo preparado.*
- c. *Ostras nena, ahora hay gente, pero tranquila que esto se reparte en un momento, muchas gracias.*
- d. *No te preocupes guapa, yo me puedo encargar de los folletos.*
- e. *哎呀, 老师, 我去不了, 最近我很忙。(Ay, profesor, no puedo ir, últimamente estoy ocupado.)*
- f. *亲爱的, 那天我去不了, 因为我必须在家照顾弟弟。(Cariño, no podré ir ese día, es que tengo que cuidar a mi hermano menor en casa.)*

(2) [FA] Fórmulas apelativas convencionalizadas (por ejemplo, *mujer*, *hombre*, *tía...*), por ejemplo:

- a. *¡Hostia tía! Es que me va fatal... ¿Qué te parece si quedamos otro día nosotras juntas?*
- b. *Hombre, no hace falta.*
- c. *姐, 不用帮忙了, 我来就行, 先进去找个好位子, 我这有水, 给你拿一瓶。
(Hermana, no hace falta la ayuda, puedo hacerlo, entra y busca un buen asiento,*

²⁹ Debajo de cada estrategia se ponen sus propias abreviaturas para facilitar la codificación de datos, por ejemplo, “Imp” representa la estrategia “Impersonalizaciones”.

tengo aguas aquí, tráete una botella.)

2. Impersonalizaciones [Imp]: Albelda *et al.* (2014, p. 32) ha indicado que la impersonalización se trata de un recurso atenuador muy usado, que se refiere a que “el hablante responsable de lo dicho se oculta en otro, en un interlocutor general o en el juicio de la mayoría”. Así, en las respuestas negativas como rechazo, se protege la imagen del interlocutor difuminando lo negativo o lo amenazante hacia él. En los procedimientos para impersonalizar se incluyen los siguientes casos:

(1) [Imp-PRO] “Apelar al juicio de la mayoría o a un interlocutor general mediante pronombres” (Albelda *et al.*, 2014, p. 32), por ejemplo, *se, uno, nadie*, etc.

a. *No...me lo han pedido a mí y no me siento cómoda confiándoselo a nadie, ni siquiera a ti. Pero gracias.*

b. *No, gracias, prefiero hacerlo sola. Me lo han confiado a mí y no me sentiría cómoda con que me ayudara nadie, ¡ni siquiera siendo tú!*

(2) [Imp-OTR] “Encubrir la opinión propia en la opinión de otras personas o en voces de autoridad” (Albelda *et al.*, 2014, pp. 32-33), por ejemplo: *Gracias, cariño. Eres una buena chica. Pero el director nos exige repartirlos en persona, es que tengo que afirmar la cantidad total y presentar algo a los asistentes.*

3. Modificadores externos —cuantificadores minimizadores— [ME-CM]: Según Albelda *et al.*, (2014, p. 24), cuantificadores minimizadores constituyen expresiones que disminuyen el significado y minimizan la intención,, por ejemplo, *un poco, algo, no mucho, simplemente*:

a. *Esta semana estoy un poco ocupado.*

b. *Sabes, no me gustan mucho las fiestas.*

- c. *No soy muy fiestera.*
- d. *我这周有点忙，不能去参加了。(Esta semana estoy un poco ocupado, no podré asistir.)*
- e. *我不太喜欢聚会，我不想去。(No me gustan mucho las fiestas, no quiero ir.)*

4. Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas modales que expresan opinión en forma de duda o de probabilidad [D/P]: Según Albelda *et al.* (2014, p. 26), en esta etiqueta se incluyen las formas verbales y adverbios, locuciones adverbiales que expresan opinión en forma de duda o posibilidad, por ejemplo, *creer, temerse, imaginar, parecer, ser posible, poder, a lo mejor, quizás, tal vez, probablemente, posiblemente.*

(1) [D/P-V] “Verbos que expresan las opiniones en forma de duda o probabilidad” (Albelda *et al.*, 2014, p. 26), por ejemplo, *creer, temerse, imaginar, parecer, ser posible, poder:*

- a. *Creo que la fiesta es para los estudiantes.*
- b. *Parece muy divertida.*
- c. *Me parece poco adecuado ir a vuestra fiesta.*
- d. *Me parece que personalmente no podré asistir.*
- e. *Gracias por la invitación, pero me temo que no podré ir...*
- f. *Igualmente, si quieres quedarte a mirar la información... puede que te interese.*
- g. *很感谢你的帮助，但是我觉得这是一个很好的机会让我和参会的老师们打个招呼。(Muchas gracias por tu ayuda, pero creo que es una oportunidad muy buena para decir hola a los profesores que asistan.)*

(2) [D/P-A] Adverbios, locuciones adverbiales que expresan las opiniones en forma de duda o probabilidad, por ejemplo, *quizás, tal vez:*

- h. *Quizás podrías ayudar de otra forma en otro departamento.*
- i. *Aunque tal vez me paso jaja, no sé.*
- j. *不好意思，周五我另有安排了，可能去不了。(Lo siento, tengo otros planes para el viernes, así que es posible que no pueda ir.)*

5. Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan incertidumbre, incompetencia o ignorancia³⁰ [III]: Se refieren a aquellas formas atenuadores que simulan incertidumbre, incompetencia o ignorancia, por ejemplo, *no saber, no estar seguro, no creer ser capaz, no ser la persona más apropiada*.

- a. *No sé si puedo ir la fiesta.*
- b. *No creo que pueda ir este viernes.*
- c. *No estoy segura de si voy a llegar porque este mismo día tengo otro congreso.*
- d. *我不确定能不能去呢，周五那天有约了，你们玩得开心。(No estoy segura si puedo ir, tengo una cita el viernes. Pasadlo bien.)*

6. Construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona [OP]: Se refieren a las expresiones destinadas a atenuar restringiendo la opinión: “bien dejando constancia de que la opinión no es general, sino solo del hablante” (Albelda *et al.*, 2014, p. 28), por ejemplo, *en mi opinión, a mi parecer, a mi modo de ver, para mí, creo yo, digo yo*.

- a. *A mi parecer*, no sería conveniente que los profesores asistan a las fiestas de alumnos.
- b. *Para mí* esto es muy importante por muy insignificante que sea.
- c. *Muchas gracias por decírmelo, pero esto es para los estudiantes creo.*
- d. *依我看*，学生的聚会老师在场可能不太合适。³¹ (*En mi opinión*, puede no ser apropiado que el profesor esté presente en la fiesta de un alumno.)

³⁰ En esta etiqueta, Albelda y sus compañeros (2014) han aportado un criterio: “Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia”, aquí he modificado algo sobre “fingimiento”, porque en un ejercicio en el que se le pide a alguien que simule un rechazo (como en la tesis), es decir, el interlocutor ya sabía que iba a rechazar al empezar a escribir, si introduce alguna de estas formas, sí que sabemos que tiene que ser fingido. Sin embargo, en una conversación natural, el interlocutor podría decir la verdad. Por ejemplo, cuando el interlocutor rechaza la invitación diciendo “No sé si puedo ir a la fiesta. Suelo trabajar hasta tarde los sábados. Pero intentaré cambiar mi turno y haré todo lo posible por ir”. Eso podría ser sincero en una conversación natural.

³¹ Aunque no se ha observado el uso de esta estrategia en el corpus de la tesis, ni en otros estudios sobre el rechazo en chino, sí podemos expresar en chino el mismo significado, por tanto aquí pongo unos ejemplos que se pueden observar en la conversación natural.

7. Marcador de complicidad [MC]: Marcadores conversacionales cuyo contenido semántico tiene poco valor para el significado de su discurso (Blum-Kulka, House y Kasper, 1989c, p. 284), que se emplean con el fin de establecer, aumentar o restaurar la armonía entre el oyente y el hablante, como *mira, tú sabes...*

- a. *La verdad es que me da pereza salir a la fiesta y tengo que ver a mis padres que como sabes³² no vivo con ellos. A parte, mis amigos al día siguiente han organizado una barbacoa para celebrar el fin de clases. Otro día me apunto si lo sé con más antelación.*
- b. *Eres muy amable, pero chica, tú sabes, soy responsable del congreso, eso es mi trabajo, no es muy adecuado que tú hagas lo que tiene que hacer una profesora. Pero gracias igualmente.*
- c. *Mira amiga, me gustaría ir, pero no puedo, sabes que me he quedado con Laura en cenar juntas.*
- d. *哎呀，好可惜！抱歉啊，老师，我一个月前就买了这周五晚上的火车票，一下课我就得赶去火车站，您也知道，现在火车票太难买了，我也没法改日期了，所以恐怕去不了，好遗憾呀老师！（Ay, ¡qué lástima! Lo siento, profesora, hace un mes compré billete de tren para este viernes, tengo que ir a la estación de tren en cuanto termine la clase. Como sabe, ahora es muy difícil conseguir billetes de tren y no puedo cambiar la fecha, así que me temo que no podré ir. ¡Qué pena, profesora!)*

8. Razones objetivas [RO]: Varios autores (A. Wang, 2001, p. 184; L. Tang, 2004, p. 118; N. Wang, 2012, p. 16; Kuniczuk, 2015, p. 23) han observado en sus corpus sobre rechazos en chino las expresiones que indican algunas razones objetivas (como la hora o el lugar inadecuado) por las que rechaza uno a su interlocutor, por ejemplo: *aquel día, este viernes, últimamente*, etc. Esto permite inferir al oyente que si la petición se hubiera hecho en otro momento o lugar, el hablante no habría realizado el rechazo, intentando proteger la imagen del interlocutor.

³² Kluge (2011, p. 331) menciona que el marcador (*tú*) *sabes* puede aparecer combinado con otros elementos, esta combinación también se ha encontrado en el corpus de Notebaert (2015, p. 69), por ejemplo, *como (tú) sabes, ya sabes*.

En el estudio de N. Wang (2012) también se ha registrado este uso en los rechazos en español, por ejemplo:

- a. *Pero esta vez creo que rechazaré la invitación.*
- b. *Últimamente estoy muy ocupado.*
- c. *Lo siento, pero justamente este viernes tengo otro plan.*
- d. *No te preocupes, de momento puedo yo sola.*
- e. *我最近很忙，恐怕去不了聚会。(Últimamente estoy muy ocupado, me temo que no podré ir a la fiesta.)*
- f. *这周五我有其他约会。(Justamente este viernes tengo otra cita.)*

9. Construcciones justificadoras o de excusa [Jus]: Se incluyen aquí las llamadas “causales de la enunciación” como es *que*, *porque*, *como*, *lo que pasa es que*, *que [causal]* y las expresiones justificadoras del decir, como *por así decirlo*, *es un decir* (Albelda *et al.*, 2014, p. 30), por ejemplo:

- a. *Perdone, no podré ir, es que ya tengo otro plan familiar.*
- b. *¡Qué pena! No creo que pueda ir, lo que pasa es que tengo que cuidar a mi hermano menor en casa.*
- c. *我恐怕去不了，因为这周六还有个考试，周五晚上我最好呆在家，早点休息。(Me temo que no podré ir, es que este sábado tengo un examen, sería mejor quedar en casa y dormir temprano.)*
- d. *我可能不能去了，主要是那天晚上我得去参加朋友生日会，早就约好了的。(Quizá yo no pueda ir, lo que pasa es que tengo que ir al cumpleaños de mi amigo, que hemos quedado hace un mes.)*

10. Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla [ES]: Según Albelda *et al.* (2014, p. 30), la atenuación se puede realizar mediante las estructuras sintácticas que restringen el acto de habla, como estructuras condicionales, por ejemplo:

- a. *He reservado algo con anticipación el viernes y es posible que no pueda venir, pero si no te importa, puedo trabajar con usted para preparar.*
- b. *Si quieres, puedes ayudar a revisar la parte de equipos de multimedia como micrófono, proyector o algo, ¿vale?*

11. Oración interrogativa [OI]: Briz (1998, p. 144) ha mencionado que la atenuación se puede llevar a cabo por la modalidad interrogativa, por ejemplo, se ofrece una propuesta alternativa con una oración interrogativa para suavizar lo dicho, lo que se da oportunidad de aceptar o no la propuesta, por ejemplo:

- a. *Este viernes tengo que cuidar a mi hermano menor en casa. ¿Podríamos quedar otro día?*

12. Partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor [CI]: Según Albelda *et al.* (2014, p. 36), en esta etiqueta se incluyen aquellas formas que buscan el consentimiento del interlocutor (*¿no?*, *¿vale?*, *¿qué te parece?*), que le ofrecen opciones al interlocutor (*¿o qué?*), y las construcciones que buscan alianza o que minimizan el desacuerdo con su interlocutor, por ejemplo:

- a. *Me viene fatal este viernes. Podríamos quedar la semana que viene, ¿vale?*
- b. *好可惜! 我要去系里办结课手续, 可能去不了。真遗憾! 你们到时候拍照片给我看看, 好吗? (¿Qué pena! Tengo que ir al departamento para tramitar el termino de curso, es posible que no pueda ir. ¿Qué lástima! Pasadme las fotos, ¿vale?)*

13. Omisión [Om]: Omitir la conclusión o evitar decir las expresiones que muestran rechazo o algo potencial de amenaza para dejar a su oyente recuperar lo no expresado y proteger la imagen del interlocutor. “La atenuación se logra ahora por la suspensión u omisión del final de la estructura sintáctica o por la evasiva de la respuesta esperada por el otro interlocutor” (Albelda *et al.*, 2014, p. 31). Aunque se omite la respuesta negativa, el oyente podría entender lo implícito por la inferencia, por ejemplo:

- a. *Gracias por la invitación, me gustaría ir, pero ya tengo otro plan familiar, que no puedo cancelar, pues...*

14. Modificadores morfológicos internos —sufijos diminutivos— [MI] (Solo para el español): Los diminutivos tienen función atenuante, por ejemplo, *pequeñita*, *un ratito*, *un poquito*, etc. Sin embargo, Querol Bataller (2017, p. 213) ha mencionado, en su estudio contrastivo sobre atenuadores e intensificadores en el chino y el español, que este tipo de recurso atenuador no se aplica para el chino porque “en la lengua china los sustantivos y verbos presentan escasas posibilidades de flexión morfológica”, por ejemplo:

- a. *Muchísimas gracias pero no hace falta. Ya lo hago yo. Además me quedan muy poquitos. Se lo agradezco de verdad.*

15. Usos modalizados de los tiempos verbales [TV] (Solo para el español): Con la ayuda de los tiempos verbales se puede expresar la acción de forma más suave. Querol Bataller (2017, p. 220) ha indicado que la modificación morfológica del verbo mediante el tiempo es un recurso que no aparece en chino. Las modificaciones modales en español pueden realizarse en varias direcciones.

- (1) Empleo del condicional por presente o imperativo (“condicional de cortesía”), por ejemplo:

- a. *Me gustaría ir...;*
- b. *Me encantaría asistir...*
- c. *Querría asistir a la fiesta...*

- (2) Empleo del imperfecto por presente o imperativo (“imperfecto de cortesía”), por ejemplo:

- a. *Quería ir contigo, pero este viernes tengo una cena con mi familia, que no puedo cancelar.*

- (3) Empleo del futuro por presente (futuro de probabilidad en contextos de presente), por ejemplo:

- a. *No te molestes. Seguro que estarás ocupada en tu examen.*

(4) Empleo de otra forma verbal de cortesía (“pretérito imperfecto de subjuntivo³³), por ejemplo:

- a. *Agradezco tu ayuda, pero no te quisiera causar molestia.* [Empleo del pretérito imperfecto de subjuntivo]
b. *Pero en breves empieza ya el congreso y no quisiera que te perdieras el inicio de este.* [Empleo del pretérito imperfecto de subjuntivo]

16. Interjecciones y vocalizaciones [Int/Voc]: Se suele emplear interjecciones al oír algo sorprendente o inesperado para expresar la sorpresa, perplejidad o contrariedad (por ejemplo *vaya, ostras (hostia u hostias), uff, ay, oh*, etc.), o se usan vocalizaciones para mostrar que está pensando en lo que se remite su interlocutor, o para dar tiempo a pensar cuando no se sabe la respuesta o está hablando de un tema que le resulta difícil al que quiera rechazar (por ejemplo *eh, um*, etc.), con las cuales se puede suavizar el desacuerdo o la respuesta negativa. Por ejemplo:

[Int] Interjecciones

- a. *Ay, no puedo porque casualmente hoy quede con un amigo para comer por la zona.*
b. *¡Uff! no puedo ir, es que he quedado con una amiga mía en cenar. Lo siento.*
c. *¡Hostia! Es que me va fatal... ¡Qué te parece si quedamos otro día nosotras*

³³ En el corpus se han observado el uso de pretérito imperfecto de subjuntivo, que no se incluye en las tres variantes propuestas en la categoría de Albelda *et al.* (2014). En un tweet de RAE en Twitter ([@RAEinforma], 20 de mayo de 2020) (La Real Academia Española) indicó que “el pretérito imperfecto de subjuntivo («quisiera») se puede usar para atenuar el presente de indicativo («quiero»)”, aquí se ponen la información de esta cita:

La Real Academia Española [@RAEinforma] (2020, May 20) *Replying to @MiaMaraccani* [Tweet].
Twitter. Recuperado el 30 de diciembre de 2020 de

<https://twitter.com/raeinforma/status/1263004490912890881?lang=es>

“**Mia** @MiaMaraccani 19 may. 2020

Hola @RAEinforma tengo una duda #dudaRAE ¿Cuál es la forma más correcta entre ‘Quisiera hablar contigo’ o ‘Querría hablar contigo’, en fin, ¿cuál modo es mejor utilizar?

Replying to @MiaMaraccani

#RAEconsultas Condicional simple («querría») y pretérito imperfecto de subjuntivo («quisiera»), usados para atenuar el presente de indicativo («quiero»), pueden alternar con verbos modales. «Quería» también sería apropiado en ese contexto, como imperfecto de cortesía.

9:11 AM · May 20, 2020”

juntas?

- d. *哎呀, 周五我可能相当忙, 可能不能过去了, 真遗憾! (Ay, puede que esté bastante ocupado el viernes y no pueda venir; ¡qué pena!)*
- e. *哇哦, 听着好棒, 不过我周五有课, 不能去呀。 (¡Wow! Suena muy bien, pero tengo una clase el viernes, así que no puedo ir.)*

[Voc] Vocalizaciones

- a. *¿Este viernes? Hum...déjame pensar... um... este viernes el propietario de mi casa va a venir, creo que tengo que quedarme en casa.*
- b. *Eeem... pues no sé. La verdad es que no me acaba de apetecer demasiado.*

17. Onomatopeya de la risa³⁴ [OR]: Se suele emplear onomatopeya de la risa al rechazar la invitación o la ayuda para suavizar la disconformidad creando un ambiente relajado, por ejemplo:

- a. *¿Este viernes? No sé, no sé...ya veremos como estoy de animo, jeje.*
- b. *Hola Beatriz, muchas gracias, pero no es necesario, pero lo tendré en cuenta si se complica. Jajaja.*
- c. *周五晚上我有其他活动, 就不打扰你们年轻人啦, 哈哈, 祝你们玩的开心。(Tengo otra actividad el viernes por la noche, no os molestaré, jóvenes, jaja, deseo que os divirtáis.)*

18. Partículas discursivas modales de objetivación [PDMO]: Albelda *et al.* (2014, p. 35) ha indicado que estos recursos atenuadores se refieren a las partículas que enfatizan lo objetivan de lo dicho para declarar que lo que se dice es compartido por otros, a veces, las formas que expresan evidencia o lógica pueden ser “el escudo para afirmar algo” y así evitando “el comprometerse con lo que se afirma”, por ejemplo, *obviamente, evidentemente, es evidente que, a decir verdad, la verdad, la verdad es que, sinceramente.*

³⁴ Es un atenuador añadido adaptado a los datos del corpus, aunque este recurso no se ha mencionado en otros estudios anteriores sobre rechazo, pero sí existe en el corpus de la tesis.

- a. *Muchas gracias, profesora, la verdad es que ya no queda mucho para repartir, mis compañeros lo harán cuando lleguen. Gracias.*
- b. *事实上, 如果老师在场, 同学们可能不太自在。(La verdad es que los alumnos no se sentirán muy cómodos si está presente el profesor.)*

19. Partículas modales en chino [PM] (solo para el chino) —Atenuación de la fuerza ilocutiva mediante partículas modales—: En chino existen partículas modales situadas en la posición final de la frase como *a / ya, ba* y *ne* (en chino: 啊 / 呀, 吧 y 呢), que “no cambia(n) la semántica ni la función básica del marcador, sino que modifica(n) la fuerza expresiva a nivel pragmático” (Yao, 2012, p. 12). Se puede agregar las partículas modales *a/ya* (啊/呀) al hacer preguntas y exclamaciones para mostrar la cortesía; se puede utilizar la partícula modal *ba* (吧) para sugerir, ordenar, indicar probabilidad o expresar incertidumbre y hasta para pedir un acuerdo; y *ne* (呢), también expresa falta de certeza, en fin, se añaden estas partículas modales al final de la frase para mostrar un tono suave (Lee-Wong, 1998, pp. 389-390). Sin embargo, estas partículas modales no existen en español ni se traducen al español. (Xinhua Li, 2016, pp. 79-80; Querol Bataller, 2017, p. 213; Querol Bataller, 2018, pp. 317-320), por ejemplo:

- a. *没必要吧! (No es necesario PM³⁵.)*
- b. *恐怕不行呀! 我还有别的安排。(Me temo que es imposible PM. Tengo otro plan.)*

4.6 Confiabilidad de la codificación

³⁵ PM, significa la abreviatura de partículas modales en chino, este recurso atenuador no se puede traducir en español debido a que se aplica solo en chino, por eso se pone PM para mostrar su aparición en la traducción.

La elección del sistema de codificación depende de los objetivos del investigador y del tipo de estudio que se lleve a cabo. En el análisis de contenidos, la codificación implica tomar decisiones sobre cómo clasificar datos particulares. Sin embargo, es crucial utilizar múltiples codificadores para garantizar la confiabilidad de los resultados. El empleo de un solo codificador puede afectar la confianza del lector en las conclusiones del estudio debido a la falta de diversidad en las perspectivas de codificación. (Mackey y Gass, 2005, pp. 242-243). Mayntz *et al.* (1975, p. 210) indican que “la fiabilidad de un análisis de contenido se refiere a que el mismo codificador, en dos ocasiones distintas, o bien varias personas en sus respectivas codificaciones, lleguen a los mismos resultados (frecuencia de las inclusiones en una categoría determinada)” (Mayntz *et al.*, 1975, p. 210). Por lo tanto, para aumentar la confianza, es importante que más de un evaluador codifique los datos siempre que sea posible (Krippendorff, 1990; Mackey y Gass, 2005). Es decir, el esquema de codificación se debería usar de manera consistente o confiable en múltiples codificadores siempre que sea posible, lo que se conoce como la confiabilidad entre codificadores (Mackey y Gass, 2005, p. 242). Andréu Abela (2002, p. 19) define la fiabilidad como “una función del acuerdo alcanzado entre los codificadores sobre la asignación de las unidades a las diversas categorías”.

Para garantizar la confiabilidad del corpus, la codificación de los datos fue realizada por la investigadora y verificada por dos asistentes de investigación (un hablante nativo de español y un hablante nativo de chino), quienes han cursado un máster de filología de sus propias lenguas nativas. Además de la necesidad de dos

codificadores, como mínimo, para aumentar la fiabilidad de la codificación, también es importante seleccionar y capacitar cuidadosamente a los codificadores. La investigadora llevó a cabo sesiones de capacitación para los dos codificadores en las que explicó los objetivos del estudio y cómo usar el esquema de codificación, proporcionó ensayos codificados de muestra y brindó oportunidades y datos de muestra para que los evaluadores practicasen la codificación antes de verificar los datos.

Mackey y Gass (2005, pp. 242-243) han indicado que los investigadores deben considerar la naturaleza del esquema de codificación para determinar cuántos datos debe codificar un segundo evaluador. Con esquemas de codificación altamente objetivos y de baja inferencia, es posible establecer la confianza en la confiabilidad entre codificadores con tan solo el 10% de los datos.

En la presente tesis, la investigadora codificó todos los datos obtenidos (1080 respuestas en español y 360 respuestas en chino) y luego seleccionó al azar el 15% de los datos para que dos asistentes de investigación lo verificaran. Es decir, el hablante nativo de español verificó la codificación de 162 respuestas en español, y el hablante nativo de chino, 54 respuestas en chino. Sus resultados de verificación se compararon con los que obtuvo la autora.

En la codificación 1 (sobre las estrategias de rechazo), el resultado del acuerdo entre codificadores fue del 94.6% para los datos en español y del 94.9% para los datos en chino. En los casos donde hubo discrepancia, los codificadores los discutieron hasta que se llegó a un consenso en las etiquetas.

4.7 Tratamiento estadístico

Como se ha señalado en la sección 4.3, se recopilaron las respuestas generadas por 120 participantes en 12 situaciones (6 invitaciones y 6 ofrecimientos de ayuda) que resultaron en rechazos a sus interlocutores, lo que implica la obtención de 1440 datos sobre la producción de rechazo. Todos los datos se codificaron siguiendo la clasificación de estrategias de rechazo y la clasificación de recursos atenuadores utilizados en el rechazo (consulte la sección 4.5 Codificación de datos). Las estrategias de rechazo observadas en este estudio se analizaron en términos de su frecuencia, entendiendo "frecuencia" como el número total de casos, en las doce situaciones de rechazo. El análisis estadístico de los datos se realizó con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, en inglés, Statistical Package for the Social Sciences). La estadística descriptiva se utilizó para calcular la frecuencia de las estrategias de rechazo en cada grupo. En cuanto a la estadística inferencial, se utilizó un análisis de varianza de una vía (ANOVA) para comparar las medias de los grupos en cuanto al uso de determinadas estrategias entre los cuatro grupos con el fin de determinar si había diferencias significativas entre los grupos. Los análisis *post hoc* se realizaron mediante la prueba LSD. En todos los análisis del estudio, el nivel alfa (o "el nivel de significación o probabilidad") (en adelante p) se fijó en el valor 0,05.

En la presente tesis, para determinar si había transferencias pragmáticas en los datos de interlengua (los dos grupos de estudiantes de ELE), se toma como punto de partida la definición de transferencia negativa y los criterios de identificar los tipos de transferencia negativa planteada por Shea (2003, pp. 42-43) (véase la sección 2.3.3).

Capítulo 5 Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos con los datos recopilados en las doce situaciones de rechazo por parte de los cuatro grupos de participantes: hablantes nativos de español (HNE), hablantes nativos de chino (HNC), estudiantes sinohablantes de ELE que estudian en China (SEC) y estudiantes sinohablantes de ELE que están estudiando o han estudiado en España (SEE) (30 participantes femeninos en cada grupo).

En primer lugar, se presentarán los resultados sobre la aplicación de las estrategias de rechazo, analizando posibles diferencias entre los cuatro grupos y evaluando la presencia de transferencia pragmática en el uso de estas estrategias por parte de los dos grupos de estudiantes de ELE. A continuación, se examinarán los resultados relacionados con los recursos atenuadores en los rechazos, con el objetivo de identificar evidencias de transferencia pragmática en las respuestas de ambos grupos de ELE. Además, se llevará a cabo un análisis detallado del contenido de algunas estrategias y recursos, con el fin de estudiar posibles indicios de transferencia de la lengua materna en estos dos grupos de estudiantes.

5.1 Análisis cuantitativo de estrategias de rechazo

Se han analizado en total 1440 producciones de rechazo realizadas por 120 participantes de los cuatro grupos (en cada grupo se han obtenido 360 respuestas de rechazo). Posteriormente, se han llevado a cabo una serie de comparaciones entre los

cuatro grupos de informantes para comprobar hasta qué punto existen similitudes o diferencias en cuanto a sus producciones de rechazo. Se presentarán los resultados de análisis sobre la frecuencia (el número total) de estrategias de rechazo utilizadas por los cuatros grupos, y la frecuencia de los tres tipos de estrategias: estrategias directas, indirectas y adyacentes al rechazo de cada grupo, así como la frecuencia de cada una de todas estas estrategias distintas.

En la Tabla 4 se muestran el número total (la frecuencia³⁶) y el porcentaje³⁷ de estrategias de rechazo utilizadas por los cuatro grupos, así como los de cada uno de los tres tipos de estrategia (directa, indirecta y adyacente al rechazo) utilizadas por los cuatro grupos en los rechazos a la invitación y al ofrecimiento de ayuda.

Tabla 4

Frecuencia y porcentaje de las estrategias de rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Estrategia	Grupo							
	HNC		SEC		SEE		HNE	
	n ³⁸	% ³⁹	n	%	n	%	Fre	%
Directa	131	9.86	97	7.57	122	8.21	134	10.32
Indirecta	796	59.89	691	53.94	756	50.87	697	53.66
Adyacente al rechazo	402	30.25	493	38.49	608	41.92	468	36.03
Total	1329	100.00	1281	100.00	1486	100.00	1299	100.00

Como se puede ver en la Tabla 4, las hablantes nativas de chino del grupo HNC utilizan más estrategias de rechazo que los nativos españoles del grupo HNE, el

³⁶ La frecuencia significa el número total de estrategias utilizadas en los datos de cuatro grupos de informantes.

³⁷ El porcentaje corresponde al cociente entre las frecuencias de estrategias de rechazo utilizadas por cada grupo y el número total de estrategias utilizadas por todos los cuatro grupos.

³⁸ Número total

³⁹ Porcentaje

grupo SEE emplean más estrategias que ambos grupos de control, y el grupo SEC, menos que ambos grupos de control. Se ha realizado una prueba ANOVA para ver si hay diferencia significativa en la frecuencia de las estrategias de rechazo empleadas en los cuatro grupos de informantes. El resultado de ANOVA demuestra diferencias significativas entre los grupos en la media de frecuencia, $F(3, 1436)=19.493, p=.000$. Los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 2) en la frecuencia de estrategias de rechazo empleadas identifican diferencias significativas entre el grupo SEE y el resto de los grupos. Es decir, las participantes del grupo SEE utilizan significativamente más estrategias que el resto de los grupos.

Como se ha expuesto en la sección 4.5.1, en la presente investigación las estrategias de rechazo se han clasificado en tres tipos: estrategias directas, estrategias indirectas y adyacentes al rechazo. En la Tabla 4 se muestran las distribuciones generales de las estrategias producidas en todas las situaciones por los cuatro grupos de informantes: el número total y el porcentaje de estrategias utilizadas como directas, indirectas y adyacentes al rechazo en cada grupo. Podemos encontrar que en todos los grupos de informantes, la estrategia indirecta es la estrategia de rechazo más utilizada, la adyacente al rechazo es la segunda más empleada, y la estrategia directa, la menos utilizada. Sin embargo, la frecuencia y el porcentaje de dichos tres tipos de estrategias de rechazo difieren en cada grupo.

Para las hablantes nativas de español (HNE), la estrategia indirecta es la estrategia de rechazo más utilizada, con un total de 697 casos, lo que representa el 53.66% del total de estrategias de rechazo utilizadas por las participantes de este

grupo. La adyacente al rechazo es la segunda estrategia más utilizada, con un número total de 468 casos, lo que supone el 36.03% de las estrategias empleadas en este grupo. La estrategia menos utilizada es la estrategia directa, con un total de 134 casos, ocupando solo el 10.32% de las estrategias empleadas en este grupo. En el caso de las hablantes nativas de chino (HNC), la estrategia indirecta también es la estrategia de rechazo más utilizada, pero con un total de 797 casos, y su porcentaje (59.89%) es mucho mayor que el de los nativos españoles del grupo HNE (53.66%). Como la segunda estrategia más utilizada, la estrategia adyacente al rechazo, con un número total de 402 casos, su porcentaje (30.25%) es mucho menor que el grupo HNE (36.03%). La estrategia directa que presenta el porcentaje más bajo (9.86%), tiene una frecuencia, es decir, el número total de casos (131), similar al grupo de hablantes nativas de español (134).

Para las estudiantes del grupo SEC, la frecuencia de estrategias indirectas es similar a la de las hablantes nativas de español y mucho más baja que la de los nativos de chino (se utilizan 697 estrategias indirectas en el grupo SEC, 697 en el grupo HNE y 796 en el grupo HNC). La frecuencia de adyacentes al rechazo también es similar a las hablantes nativas de español y mucho más alta que el grupo de hablantes nativas de chino (se utilizan 493 adyacentes en el grupo SEC, 468 en el grupo HNE y 402 en el grupo HNC). El número total de estrategias directas es mucho menor que en ambos grupos de control. En cuanto a las estudiantes del grupo SEE, en comparación con los otros tres grupos, la frecuencia de las estrategias indirectas (en total 756) se sitúa en un puesto intermedio, es decir, inferior al grupo HNC (en total 796) y superior a los

grupos HNE (en total 697) y SEC (en total 691). Sin embargo, la frecuencia de las adyacentes al rechazo (total 608) fue mucho mayor que los otros tres grupos (HNC: 402, HNE: 468, SEE: 493).

Se han realizado tres pruebas ANOVA con el objetivo de examinar si se hallan diferencias significativas en la frecuencia de las estrategias directas, indirectas y adyacentes al rechazo empleadas por cada grupo en todas las producciones de rechazo, los resultados de ANOVA identifican diferencias significativas entre los cuatro grupos en la frecuencia de estrategias directas, $F(3, 1436) = 3.318, p = .019$, la frecuencia de las estrategias indirectas, $F(3, 1436) = 8.084, p = .000$, así como en la frecuencia de las adyacentes al rechazo, $F(3, 1436) = 29.317, p = .000$. Analizando los resultados de *post hoc*, veamos las diferencias entre los grupos para cada uno de los tres tipos de estrategias de rechazo.

Estrategias directas: en el grupo SEC se usan menos estrategias directas que el resto de los grupos (HNC: 131, SEC: 97, SEE: 122, HNE: 134). Según los resultados de prueba *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 4), podemos observar que en el grupo SEC se utilizan significativamente menos estrategias directas que ambos grupos de control. En el empleo de estrategias directas, no es aplicable la transferencia de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control.

Estrategias indirectas: en el grupo HNC y el grupo SEE se emplean más estrategias indirectas que el grupo HNE y el grupo SEC (HNC: 796, SEC: 691, SEE: 756, HNE: 697). Los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 5) nos indican que se hallan diferencias significativas entre los dos grupos de control (el grupo HNC y el

grupo HNE), el grupo SEC difiere significativamente del grupo HNC, no del HNE; por lo contrario, el grupo SEE no difiere significativamente del grupo HNC, pero sí del grupo HNE. Es decir, en el grupo SEE se utilizan menos estrategias indirectas que el grupo HNC, y significativamente más que en los grupos HNE y SEC. Por lo tanto, como se ha mencionado en la sección 2.3, según los criterios sobre la clasificación de transferencia negativa de Shea (2003, pp. 42-43), podemos considerar que las participantes del grupo SEE se aproximan a las hablantes nativas de chino, hay evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna en el uso de estrategias indirectas. Las estudiantes del grupo SEC se aproximan a los hablantes nativos de español y en sus datos no hay transferencia de la lengua materna.

Adyacentes al rechazo: en el grupo SEE se usan mucho más estrategias adyacentes al rechazo que en el resto de los grupos, y en el grupo HNC se emplean menos que otros grupos (HNC: 402, SEC: 493, SEE: 608, HNE: 468). Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 6), se identifican diferencias significativas entre el grupo HNC y el resto de los grupos, también entre el grupo SEE y el resto de los grupos. Es decir, en el grupo HNC se usan significativamente menos estrategias adyacentes al rechazo que en el resto de los grupos, las participantes del grupo SEC se acercan a las hablantes nativas españolas del grupo HNE, no hay transferencia negativa de la lengua materna. En el grupo SEE se usan significativamente más adyacentes al rechazo que otros grupos, y se observa el fenómeno de la verbosidad. Según Edmondson y House (1991, p. 273), la verbosidad

(en inglés, *verbosity* o *waffling*) se refiere al uso excesivo de formas lingüísticas para llenar un hueco específico del discurso, es decir, para lograr un objetivo pragmático.

Tabla 5

Nombre y abreviatura de estrategias directas, indirectas y adyacentes al rechazo

Estrategias directas		Estrategias indirectas		Adyacentes al rechazo	
Nombre	Abr ⁴⁰	Nombre	Abr	Nombre	Abr
Verbo Realizativo	VR	Disculpa	Di	Agradecimiento	Ag
Negación	Ne	Lástima	La	Deseo	De
Capacidad Negativa o Voluntad Negativa	CN/VN	Excusa	Ex	Elogio	El
		Declaración de Desconfianza	DD	Declaración de Opinión Positiva o Sentimiento Positivo	DOP/SP
		Declaración de Alternativa	DA	Declaración de Voluntad Positiva	DVP
		Establecimiento de Condiciones para una Aceptación	ECA	Declaración de Empatía	DE
		Promesa de Aceptación Futura	PAF	Recepción de Información	RI
		Declaración de Principios o Filosofía	DP/DF	Solicitud de Información	SI
		Declaración de Consecuencia Negativa	DCN	Saludo Cortés	SC
		Declaración de Sentimiento Negativo	DSN	Despedida Cortés	DC
		Petición de Comprensión	PC	Expresión de Estímulo o Amistad	EEA
		Dejar Libre al Interlocutor	DLI		
		Aceptación que Funciona como un Rechazo	AFR		
		Cambio de Tema	CT		
		Broma	Br		
		Evitación o Salida	ES		
		Repetición de Parte de la Petición	RPP		
		Evasivas	Ev		
		Aplazamiento de Respuesta	AR		
		Promesa de Intentar Complir	PIC		

⁴⁰ Abreviatura

A continuación, se presentarán respectivamente los resultados de los análisis sobre cada una de las estrategias directas, indirectas y adyacentes al rechazo empleadas por los cuatro grupos de participantes. Para facilitar la presentación de resultados en tablas, se pone una abreviatura para cada estrategia (véase la Tabla 5),.

5.1.1 Estrategias directas de rechazo

Como se ha mostrado en la sección 4.5.1, en la categoría de estrategias directas de rechazo se incluyen tres posibilidades: Verbo Realizativo (VR), Negación (Ne), y Capacidad Negtiva o Voluntad Negativa (CN/VN). La Tabla 6 resume las distribuciones de las tres estrategias directas de rechazo producidas por los cuatro grupos de informantes en todas las situaciones.

Tabla 6

Frecuencia y porcentaje de estrategias directas de rechazo

Grupo	Estrategia directa	n	%
HNC	VR	0	0.00
	Ne	45	34.35
	CN/VN	86	65.65
	Total	131	100.00
SEC	VR	2	2.06
	Ne	20	20.62
	CN/VN	75	77.32
	Total	97	100.00
SEE	VR	0	0.00
	Ne	20	16.39
	CN/VN	102	83.61
	Total	122	100.00
HNE	VR	2	1.49
	Ne	43	32.09
	CN/VN	89	66.42

5. Resultados

	Total	134	100.00
--	-------	-----	--------

Como podemos ver en la Tabla 6, en todos los grupos de participantes, se utilizan las tres estrategias directas en las hablantes nativas de español (HNE) y las estudiantes sin la experiencia de estancia en España (SEC). Sin embargo, en otros dos grupos, es decir, el grupo de las hablantes nativas de chino (HNC) y el de las estudiantes con la experiencia de estancia en España (SEE), no se observa el uso de la estrategia Verbo Realizativo (VR), como “*Rechazaré la invitación*” o “*tengo que rechazarte*”. Aunque el tipo de estrategias directas utilizadas difiere un poco en cada grupo, ambos grupos de control tienen respectivamente similares frecuencias en la estrategia Negación (HNC: 45, HNE: 43) y en las frecuencias de la estrategia Capacidad Negativa o Voluntad Negativa (HNC: 86, HNE: 89). Se han realizado pruebas ANOVA para observar si hay diferencias significativas entre los grupos en la frecuencia de cada estrategia directa.

Los resultados de ANOVA indican que se hallan diferencias significativas entre los grupos en la utilización de una estrategia directas —Negación—, $F(3, 1436)=6.568, p= .000$. Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5-Tabla 8), los dos grupos de estudiantes de ELE la usan significativamente menos que ambos grupos de control. En el uso de esta estrategia directa, no es aplicable la transferencia de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control. Al emplear esta estrategia, el grupo SEC tiene la misma frecuencia que el grupo SEE, la frecuencia de ambos grupos de ELE es significativamente menor que la de los dos grupos de nativas de ambas lenguas (HNC: 45, SEC: 20, SEE: 20, HNE: 43).

Aunque no se hallan diferencias significativas entre los grupos en la utilización de la estrategia Capacidad Negativa o Voluntad Negativa (CN/VN), $F(3, 1436)=1.777$, $p= .150$, en el grupo SEE se registran bastante más casos que en el grupo SEC, también más que en los dos grupos de control.

5.1.2 Estrategias indirectas de rechazo

Como se ha mostrado en la sección 4.5.1, se incluyen veinte estrategias en la categoría de las estrategias indirectas de rechazo: Disculpa (Di), Lástima (La), Excusa (Ex), Declaración de Desconfianza (DD), Declaración de Alternativa (DA), Establecimiento de Condiciones para una Aceptación (ECA), Promesa de Aceptación Futura (PAF), Declaración de Principios o Filosofía (DP/DF), Declaración de Consecuencia Negativa (DCN), Declaración de Sentimiento Negativo (DSN), Petición de Comprensión (PC), Dejar Libre al Interlocutor (DLI), Aceptación que Funciona como Rechazo (AFR), Cambio de Tema (CT), Broma (Br), Evitación o Salida (ES), Repetición de Parte de la Petición (RPP), Evasivas (Ev), Aplazamiento de respuesta (AR), Promesa de Intentar cumplir (PIC). En la Tabla 7 se presentan las frecuencias y porcentajes de cada una de las estrategias indirectas empleadas en todos los grupos.

Como hemos observado en la Tabla 7, la preferencia por el tipo de estrategia indirecta es diferente en cada grupo, y sus frecuencias también varían entre grupos. En los dos grupos de control se registran 18 estrategias indirectas distintas, en el grupo SEC y el grupo SEE, 16 y 17, respectivamente. En el grupo las hablantes

nativas de español se encuentra un caso de la estrategia Evitación o Salida (ES), pero en el grupo de las hablantes nativas de chino y los dos grupos de estudiantes chinas de ELE no la utilizan. En cuanto a la estrategia Aceptación que Funciona como Rechazo (AFR), no se observa su uso en el grupo de hablantes nativas de español, pero sí se registran sus casos en otros tres grupos de participantes chinos. En los grupos HNC y HNE se observa el uso de la estrategia Broma (Br), pero no en los dos grupos de de ELE. En el caso de la estrategia Declaración de Desconfianza (DD), las participantes de los grupo HNC y SEE no la usan, pero en los del grupo HNE se observan dos casos, igual que en el grupo SEC. En la estrategia Declaración de Sentimiento Negativo (DSN), las participantes de los grupo HNE y SEC no lo emplean, pero en los del grupo HNC se observa un caso, igual que en el grupo SEE.

Se han llevado a cabo una serie de pruebas ANOVA para determinar si existen diferencias significativas entre los grupos en la frecuencia de cada estrategia indirecta. Los resultados de ANOVA para la frecuencia de cada estrategia indirecta identifican diferencias significativas entre los grupos en las medias de la frecuencia de nueve estrategias indirectas: Excusa (Ex), Dejar Libre al Interlocutor (DLI), Cambio de Tema (CT), Disculpa (Di), Promesa de Aceptación Futura (PAF), Declaración de Principio o Filosofía (DP/DF), Declaración de Consecuencia Negativa (DCN), Repetición de Parte de Petición (RPP), y Aplazamiento de Respuesta (AR). Se analizarán respectivamente los resultados de pruebas para estas estrategias indirectas.

Tabla 7

Frecuencia y porcentaje de estrategias indirectas de rechazo

Estrategia indirecta	Grupo							
	HNC		SEC		SEE		HNE	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Di	66	8.29	85	12.30	77	10.19	25	3.59
La	36	4.52	17	2.46	31	4.10	26	3.73
Ex	397	49.87	346	50.07	333	44.18	294	42.18
DD	0	0.00	2	0.29	0	0.00	2	0.29
DA	11	1.38	23	3.33	19	2.51	16	2.30
ECA	19	2.39	21	3.04	16	2.12	17	2.44
PAF	16	2.01	5	0.72	8	1.06	4	0.57
DP/DF	13	1.63	23	3.33	23	3.04	33	4.73
DCN	12	1.51	21	3.04	9	1.19	7	1.00
DSN	1	0.13	0	0.00	1	0.13	0	0.00
PC	2	0.25	6	0.87	2	0.26	2	0.29
DLI	73	9.17	54	7.81	132	17.46	188	26.97
AFR	1	0.13	3	0.43	2	0.26	0	0.00
CT	130	16.33	76	11.00	84	11.11	49	7.03
Br	1	0.13	0	0.00	0	0.00	2	0.29
ES	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.14
RPP	13	1.63	3	0.43	5	0.66	10	1.43
Ev	2	0.25	5	0.72	6	0.79	10	1.43
AR	2	0.25	1	0.14	4	0.53	9	1.29
PIC	1	0.13	0	0.00	3	0.40	2	0.29
Total	796	100.00	691	100.00	756	100.00	697	100.00

Excusa (Ex): en todos los grupos de informantes, la estrategia indirecta más utilizada es Excusa (Ex), pero sus frecuencias difieren entre los grupos (HNC: 397, SEC: 346, SEE: 334, HNE: 294). El resultado de ANOVA revelan diferencias significativas entre los grupos en la utilización de esta estrategia, $F(3, 1436)=16.167$, $p= .000$. Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 10), los dos grupos de ELE ofrecen significativamente más excusas que las hablantes nativas de español y significativamente menos que las hablantes nativas de chino, se sitúan en la posición

intermedia entre ambos grupos de nativos. Por lo tanto, podemos observar evidencia de transferencia débil de la lengua materna en los dos grupos de ELE.

Dejar Libre al Interlocutor (DLI): esta estrategia fue la segunda estrategia indirecta más empleada en los grupos HNE y SEE, la tercera más utilizada en el grupo HNC y la cuarta más utilizada en el SEC. Las frecuencias de esta estrategia fueron muy diferentes en cada grupo (HNC: 73, SEC: 54, SEE: 132, HNE: 188) y el resultado de ANOVA mostró diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436)=34.400$, $p= .000$. Los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 11) identifican que en el grupo HNC y el grupo SEC se observan significativamente menos casos de esta estrategia que en el grupo HNE y el grupo SEE, pero el grupo SEE, significativamente menos que el grupo HNE. Es decir, las estudiantes del grupo SEC se aproximan más a las hablantes nativas de chino, se observa evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna; el grupo SEE se sitúa en la posición intermedia entre los dos grupo de control, y se muestra evidencia de transferencia débil de la lengua materna.

Cambio de Tema (CT): esta estrategia es la segunda estrategia indirecta más utilizada en el grupo HNC y la tercera más utilizada en los grupos HNE, SEC y SEE (HNC: 130, SEC: 76, SEE: 84, HNE: 49). El resultado de ANOVA muestra diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436)=15.724$, $p= .000$. Como muestran los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 12), los dos grupos de estudiantes de ELE producen significativamente menos casos de esta estrategia que las hablantes nativas de chino, y significativamente más que las hablantes nativas de

español. Es decir, ambos grupos de ELE se sitúan en la posición intermedia entre HNC y HNE. Por tanto, se observa evidencia de transferencia débil de la lengua materna en los dos grupo de ELE.

Disculpa (Di): esta estrategia es la cuarta estrategia indirecta más utilizada en los grupos HNC y SEE, la sexta más utilizada en el grupo HNE y la segunda más utilizada en el SEC. La frecuencia de esta estrategia varía considerablemente según los grupos (HNC: 66, SEC: 85, SEE: 77, HNE: 25) y el resultado de ANOVA identifica diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436)=12.296, p= .000$. Los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 13) revelan diferencias significativas entre el grupo HNE y el resto de los grupos. Por lo tanto, ambos grupos de estudiantes de ELE se aproximan a las hablantes nativas de chino en esta estrategia y se observa evidencia de transferencia fuerte de su lengua materna en los dos grupos de ELE.

Promesa de Aceptación Futura (PAF): el resultado de ANOVA demostró diferencias significativas entre el grupo HNC y otros tres grupos en la frecuencia de esta estrategia, $F(3, 1436)=3.688, p= .012$. Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 14) presentados, esta estrategia se utiliza con mayor frecuencia en el grupo HNC, significativamente más que en otros tres grupos (HNC: 16, HNE:4, SEC: 5, SEE: 8), con menor frecuencia en el grupo HNE. Por tanto, podemos considerar que los dos grupos de estudiantes de ELE se aproximan a las hablantes nativas de español en la utilización de esta estrategia.

Declaración de Principios o Filosofía (DP/DF): se utilizó esta estrategia con mayor frecuencia en el grupo de las hablantes nativas de español, y con menor

frecuencia en el grupo de las hablantes nativas de chino. En los dos grupos de estudiantes las frecuencias de esta estrategia son iguales, se sitúan entre los grupos de control, más que HNC y menos que HNE (HNC: 13, SEC: 23, SEE: 23, HNE: 33). El resultado de ANOVA indica diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436)=3.037$, $p=.028$. Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 15), aunque se hallan diferencias significativas entre los dos grupos nativos de ambas lenguas, no entre los dos grupos de estudiantes chinas de español, ni entre ambos grupos de ELE y ambos grupos de control. Es decir, en cuanto a la frecuencia de esta estrategia, aunque el grupo SEC y el grupo SEE se sitúan en la posición intermedia entre HNC y HNE, se trata de una excepción que no se puede clasificar como una de las categorías de la transferencia de la lengua materna planteadas por Shea (2003) (véase la sección 2.3.3), debido a que no hay diferencias significativas entre ambos grupos de ELE y los grupos HNC y HNE, respectivamente.

Declaración de Consecuencia Negativa (DCN): esta estrategia se emplea con mayor frecuencia en el grupo SEC y con menor frecuencia en el grupo HNE, en el grupo SEE se usa un poco más que el grupo HNE, y en el grupo HNC se utiliza más que los grupo SEE y HNE, pero menos que el grupo SEC (HNC: 12, SEC: 21, SEE: 9, HNE: 7). Los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 16) identifican diferencias significativas entre el grupo SEC y el grupo HNE, también entre el grupo SEC y el grupo SEE, pero no entre los grupos HNC, HNE y SEE. Por tanto, no es aplicable la transferencia de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control. Aunque las participantes del grupo SEC emplean esta

estrategia con mayor frecuencia que el resto de los grupos, la frecuencia del grupo SEC no difiere significativamente del grupo HNC, es decir, las estudiantes del grupo SEC la emplean significativamente más que el grupo HNE y el grupo SEE. Y el grupo SEE se sitúa entre ambos grupos de control en cuanto a la frecuencia.

Repetición de Parte de la Petición (RPP): en los dos grupos de ELE se utiliza esta estrategia con menos frecuencia que en los dos grupos de control (HNC: 13, SEC: 3, SEE: 5, HNE: 10). Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 17), solo se hallan diferencias significativas entre el grupo HNC y ambos grupos de ELE, por eso el grupo SEC y el grupo SEE se aproximan a las hablantes nativas de español en el uso de esta estrategia, no es aplicable la transferencia negativa de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control.

Aplazamiento de Respuesta (AR): en cuanto a la utilización de la estrategia Aplazamiento de Respuesta (AR), en el grupo HNE se registran nueve casos, mucho más que en otros grupos, en el grupo HNC hay dos casos, en los grupos SEC y SEE, un caso y cuatro casos, respectivamente. Como muestran los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 18), se hallan diferencias significativas entre los dos grupos de control, no entre los dos grupos de ELE, ni entre el grupo SEC y el grupo HNC, pero sí entre el grupo SEC y el grupo HNE, por tanto, podemos considerar que en la utilización de esta estrategia el grupo SEC se aproxima más al grupo de hablantes nativas de chino, y se observa evidencia notable de transferencia fuerte de la lengua materna en el grupo SEC. Sin embargo, aunque en el grupo SEE se emplea esta

estrategia con una frecuencia similar que el grupo HNC y el grupo SEC, no se hallan diferencias significativas entre el grupo SEE y ambos grupos de control, por lo tanto, se trata de una excepción que no se puede considerar como una de las categorías de la transferencia de la lengua materna.

5.1.3 Estrategias adyacentes al rechazo

Como se ha mencionado en la sección 4.5.1, se incluyen once etiquetas distintas en la categoría de estrategias adyacentes al rechazo: Agradecimiento (Ag), Deseo (De), Elogio (El), Declaración de Opinión Positiva o Sentimiento Positivo (DOP/SP), Declaración de Voluntad Positiva (DVP), Declaración de Empatía (DE), Recepción de Información (RI), Solicitud de Información (SI), Saludo Cortés (SC), Despedida Cortés (DC), Expresión de Estímulo o Amistad (EEA). Se presentan en la Tabla 8 las frecuencias y porcentajes de todas las adyacentes al rechazo empleados en cada grupo.

Como hemos observado en la Tabla 8, las estrategias adyacentes al rechazo más utilizadas de cada grupo fueron distintos, su tipo y frecuencia varían según el grupo. En todos los grupos de informantes se registran diez adyacentes al rechazo distintas, pero con ligeras diferencias en cuanto a su variedad. En el grupo HNC y el grupo SEC no se observa ningún caso de Solicitud de Información (SI), pero hay un caso tanto en el grupo HNE como el grupo SEE. Y en la utilización de Expresión de Estímulo o Amistad (EEA), solo se encuentra un caso en cada uno de los grupos HNC y SEC, pero no en otros grupos. Es decir, en cuanto a los tipos de las adyacentes al

rechazo utilizadas en cada grupo, el grupo SEC es igual que el grupo HNC y el grupo SEE es lo mismo que el grupo HNE.

Tabla 8

Frecuencia y porcentaje de estrategias adyacentes al rechazo

Estrategia adyacente al rechazo	Grupo							
	HNC		SEC		SEE		HNE	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ag	267	66.42	308	62.47	307	50.49	276	58.97
De	75	18.66	43	8.72	82	13.49	86	18.38
El	2	0.50	27	5.48	36	5.92	4	0.85
DOP/SP	26	6.47	35	7.10	82	13.49	32	6.84
DVP	19	4.73	69	14.00	73	12.01	22	4.70
DE	5	1.24	4	0.81	3	0.49	3	0.64
RI	2	0.50	0	0.00	9	1.48	15	3.21
SI	0	0.00	0	0.00	1	0.16	1	0.21
SC	4	1.00	3	0.61	4	0.66	16	3.42
DC	1	0.25	3	0.61	11	1.81	13	2.78
EEA	1	0.25	1	0.20	0	0.00	0	0.00
Total	402	100.00	493	100.00	608	100.00	468	100.00

Se han realizado una serie de pruebas ANOVA para determinar si se hallan diferencias significativas entre los grupos en las medias de la frecuencia de cada adyacente al rechazo. Los resultados de ANOVA identifican diferencias significativas entre los grupos en la frecuencia de ocho adyacentes al rechazo: Agradecimiento (Ag), De (Deseo), Elogio (El), Declaración de opinión positiva o sentimiento positivo (DOP/SP), Declaración de voluntad negativa (DVP), Recepción de información (RI), Saludo cortés (SC) y Despedida cortés (DC). Se analizarán en detalle los resultados de estas adyacentes al rechazo.

Agradecimiento (Ag): en todos los grupos, Agradecimiento (Ag) ocupa el primer lugar en cuanto a la frecuencia, ambos grupos de ELE expresan más agradecimiento que ambos grupos de control al rechazar a la invitación y al ofrecimiento de ayuda (HNC: 267, SEC: 308, SEE: 307, HNE: 276). El resultado de ANOVA indica diferencias significativas entre los grupos de informantes, $F(3, 1436) = 3.399$, $p = .017$. Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 20), podemos notar que no se hallan diferencias significativas entre los dos grupos de control, ni entre los dos grupos de estudiantes chinas de ELE; el grupo SEC expresan significativamente más agradecimiento que ambos grupos de control, y el grupo SEE, solo significativamente más que el grupo HNC. Por tanto, en el uso de esta adyacente al rechazo, no es aplicable la transferencia pragmática de la lengua materna, se observa el fenómeno de la verbosidad en los grupos de ELE.

Deseo (De): la expresión de Deseo (De), es la segunda adyacente al rechazo más utilizada en los grupos HNC, HNE y SEE, y es la tercera en el grupo SEC. Se emplea con mayor frecuencia en el grupo HNE y con mucho menor frecuencia en el grupo SEC, en el grupo SEE con una frecuencia similar y ligeramente inferior que en el HNE, y en el grupo HNC se usa menos que los grupos HNE y SEE (HNC: 75, SEC: 43, SEE: 82, HNE: 86). El resultado de ANOVA muestra diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436) = 6.677$, $p = .000$. Como se muestran los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 21), se hallan diferencias significativas entre el grupo SEC y el resto de los grupos, es decir, en el grupo SEC se expresan significativamente menos agradecimiento que el resto de los grupos. Sin embargo, en el uso de esta

estrategia la transferencia no es aplicable por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control.

Declaración de Opinión Positiva o Sentimiento Positivo (DOP/SP): esta estrategia es la tercera adyacente al rechazo más empleada para los grupos HNC, HNE y SEE, y el cuarto para el grupo SEC (HNC: 26, SEC: 35, SEE: 83, HNE: 32). El resultado de ANOVA identifica diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436) = 14.079$, $p = .000$. Los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 22), indican que solo se hallan diferencias significativas entre el grupo SEE y el resto de los grupos. Es decir, en el uso de esta estrategia la transferencia no es aplicable por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control, pero podemos observar el fenómeno de la verbosidad en el grupo SEE, las estudiantes de este grupo declaran significativamente más opiniones positivas o sentimientos positivos que otros grupos de informantes.

Declaración de Voluntad Positiva (DVP): en cuanto a la Declaración de Voluntad Positiva (DVP), fue la tercera adyacente al rechazo más empleada en el grupo SEC, la cuarta más utilizada en otros grupos. El resultado de ANOVA mostró diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436) = 22.326$, $p = .000$. Los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 23), señalan que se hallan diferencias significativas entre ambos grupos de ELE y ambos grupos de control. Las estudiantes de ELE expresan significativamente más voluntades positivas que las hablantes nativas de ambas lenguas (HNC: 19, SEC: 69, SEE: 73, HNE: 22), es decir, se observa el fenómeno de la verbosidad en el grupo SEC y el grupo SEE. En el uso de

esta estrategia no es aplicable la transferencia de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control.

Elogio (EI): en el caso de la estrategia adyacente al rechazo Elogio (EI), que es la quinta adyacente al rechazo más utilizada en los grupos SEC y SEE, con la frecuencia de 27 y la de 36, respectivamente. En el grupo HNC y HNE se hacen pocos elogios acompañando sus rechazos, con la frecuencia de 2 y la de 4, respectivamente. El resultado de ANOVA indica diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436) = 17.399$, $p = .000$. Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 24), se indican diferencias significativas entre ambos grupos de ELE y ambos grupos de control. Es decir, en el uso de esta estrategia no es aplicable la transferencia de la lengua materna, pero las estudiantes del grupo SEC y del grupo SEE emplean significativamente más que las hablantes nativas de chino y de español (HNC: 2, SEC: 27, SEE: 36, HNE: 4), por eso se observa el fenómeno de la verbosidad en los dos grupos de ELE.

Recepción de información (RI): en el caso de la adyacente al rechazo Recepción de información (RI), las hablantes nativas de español la usan mucho más que en otros grupos (HNC:2, SEC: 0, SEE:9, HNE: 15). El resultado de ANOVA revela diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436) = 7.458$, $p = .000$. Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 25), se encuentran diferencias significativas entre los dos grupos nativos de control, también entre los dos grupos de ELE; sí entre el grupo SEC y el grupo HNE, pero no entre el grupo SEC y el grupo HNC; así como entre el grupo SEE y el grupo del HNC, pero no entre el grupo SEE y

el grupo HNE. Es decir, en el grupo HNE y el grupo SEE se encuentran significativamente más casos de esta adyacente que en el grupo HNC y el grupo SEC. Por tanto, en el grupo SEC se detecta transferencia fuerte de la lengua materna, pero no se observa transferencia de la lengua materna en el SEE. En la utilización de Recepción de información, las participantes del grupo SEC se aproximan más a las hablantes nativas de chino, y las participantes del grupo SEE se acercan más a las hablantes nativas de español.

Saludos Corteses (SC): en el caso de la adyacente al rechazo Saludos Corteses (SC), las participantes del grupo HNE envían significativamente más saludos corteses que otros tres grupos (HNC:4, SEC:3, SEE:4, HNE: 16), $F(3, 1436) = 5.829$, $p = .001$. Los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 26) nos dicen que se hallan diferencias significativas entre el grupo HNE y el resto de los grupos. Por tanto, en ambos grupos de estudiantes de ELE se observa transferencia fuerte de la lengua materna, es decir, las participantes de ambos grupos de ELE se aproximan más a las hablantes nativas de chino.

Despedida Cortés (DC): en el uso de la adyacente al rechazo Despedida Cortés (DC), igual al caso de Saludo Cortés (SC), en el grupo HNE se producen significativamente más que en otros grupos (HNC: 1, SEC: 3, SEE:11, HNE: 13), $F(3, 1436) = 5.090$, $p = .002$. Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 27), se hallan diferencia significativa entre los dos grupos nativos de ambas lenguas, también entre los dos grupos de estudiantes chinas de español; el grupo SEC difiere significativamente del grupo HNE, pero no del grupo HNC; y el grupo SEE difiere

significativamente del grupo del HNC, pero no del grupo HNE. Es decir, en el grupo HNE y el grupo SEE se encuentran significativamente más casos de esta adyacente que en el grupo HNC y el grupo SEC. Es decir, en el grupo SEC hay transferencia fuerte de la lengua materna, y en el grupo SEE no hay transferencia de la lengua materna. Las estudiantes del grupo SEC se aproximan a las hablantes nativas de chino y las estudiantes del grupo SEE se aproximan a las hablantes nativas de español.

En esta sección se ha presentado el análisis general de las estrategias utilizadas por las participantes en la producción de actos de habla de rechazo. Posteriormente, se mostrará respectivamente el análisis de las estrategias aplicadas en dos temas de rechazo: rechazo a la invitación y rechazo al ofrecimiento de ayuda.

5.2 Análisis cuantitativo de recursos lingüísticos atenuadores

Tras haber presentado los resultados de análisis sobre las estrategias de rechazo empleadas en el corpus y haber observado las evidencias existentes en los datos de ambos grupos de ELE, en este apartado se analizarán los recursos lingüísticos atenuadores utilizados por los cuatro grupos de informantes para examinar si hay transferencias de la lengua materna en los dos grupos de ELE.

Como se ha mostrado en la sección 4.5.2, en el corpus del presente trabajo se registran diecinueve tipos de recursos lingüísticos atenuadores. Para facilitar la presentación de resultados en las tablas y gráficos, se pone una abreviatura para cada

recurso atenuador (véase la Tabla 9), por ejemplo, “Imp” es la abreviatura de “Impersonalizaciones”.

Tabla 9

Nombre y abreviatura de recursos lingüísticos atenuadores utilizados en rechazo

Abreviatura	Nombre
FT/FA	Formas de tratamiento y fórmulas apelativas
Imp	Impersonalizaciones
ME	Modificadores externos: cuantificadores minimizadores
D/P	Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas modales que expresan opinión en forma de duda o de probabilidad
III	Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan incertidumbre, incompetencia o ignorancia
OP	Construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona
MC	Marcador de complicidad
RO	Razones objetivas
Jus	Construcciones justificadoras o de excusa
ES	Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla
OI	Oración interrogativa
CI	Partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor
Om	Omisión
MI	Modificadores morfológicos internos: sufijos diminutivos (solo para el español)
TV	Usos modalizados de los tiempos verbales (solo para el español)
Int/Voc	Interjecciones y vocalizaciones
OR	<i>Onomatopeya</i> de la risa
PDMO	Partículas discursivas modales de objetivación
PM	Partículas modales en chino (solo para el chino)

Primero se presentarán los resultados de análisis sobre los recursos lingüísticos atenuadores empleados por los cuatro grupos en los rechazos a la invitación y al ofrecimiento de ayuda. En la Tabla 10 se muestran la frecuencia y el porcentaje de los

5. Resultados

recursos atenuadores empleados por los cuatro grupos, así como el número total de cada grupo.

Tabla 10

Frecuencia y porcentaje de recursos lingüísticos atenuadores utilizados en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Recursos Atenuadores	HNC		SEC		SEE		HNE	
	n	%	n	%	n	%	n	%
PM (solo para el chino)	347	42.47	0	0.00	0	0.00	0	0.00
FT/FA	216	26.44	65	16.97	104	16.35	46	11.03
ME	14	1.71	13	3.39	29	4.56	12	2.88
D/P	44	5.39	37	9.66	59	9.28	54	12.95
Int/Voc	33	4.04	17	4.44	79	12.42	76	18.23
CI	1	0.12	7	1.83	23	3.62	13	3.12
III	4	0.49	5	1.31	14	2.20	32	7.67
TV (solo para el español)	0	0.00	75	19.58	103	16.19	39	9.35
Jus	0	0.00	23	6.01	59	9.28	30	7.19
RO	147	17.99	127	33.16	102	16.04	77	18.47
OI	0	0.00	2	0.52	7	1.10	1	0.24
OP	0	0.00	2	0.52	5	0.79	1	0.24
Om	0	0.00	0	0.00	2	0.31	0	0.00
OR	10	1.22	3	0.78	12	1.89	5	1.20
MC	1	0.12	2	0.52	22	3.46	3	0.72
MI (solo para el español)	0	0.00	0	0.00	1	0.16	0	0.00
ES	0	0.00	4	1.04	10	1.57	16	3.84
PDMO	0	0.00	0	0.00	5	0.79	10	2.40
Imp	0	0.00	1	0.26	0	0.00	2	0.48
Total	817	100.00	383	100.00	636	100.00	417	100.00

Respecto a la aplicación de recursos atenuadores, se observan patrones divergentes entre los cuatro grupos de participantes. Como podemos observar en la Tabla 10, los hablantes nativos de ambas lenguas presentan diferencias muy notables, no sólo en términos de cantidad, sino también en cuanto a la preferencia en el uso de determinados recursos de atenuación. En los datos del grupo HNC se emplean diez tipos de recurso atenuadores, y el grupo HNE, excluyendo los tres recursos mencionados anteriormente que se aplican solo al chino o solo al español⁴¹, algunos de los recursos utilizados por los hablantes nativos de español no aparecen en los datos de los hablantes nativos de chino: Construcciones justificadoras o de excusa (Jus), Oración interrogativa (OI), Construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona (OP), Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla (ES), Impersonalizaciones (Imp).

En cuanto a la variedad de recursos de atenuación empleados por los hablantes nativos de español y los dos grupos de estudiantes de ELE, salvo las Partículas modales en chino (PM), hay dos recursos que no se utilizan en el grupo de los españoles, a saber, Omisión (Om) y Modificadores morfológicos internos: sufijos diminutivos (MI); en el grupo SEC, tampoco se encuentra ningún caso de Omisión (Om) y Modificadores morfológicos internos: sufijos diminutivos (MI), ni de Partículas discursivas modales de objetivación (PDMO); y en el grupo SEE, se

⁴¹ Modificadores morfológicos internos: sufijos diminutivos (MI) (solo para el español), Usos modalizados de los tiempos verbales (TV) (solo para el español), y Partículas modales en chino (PM) (solo para el chino).

registra un tipo más que los hablantes españoles, solamente se carece del uso de Impersonalizaciones (Imp). Por lo tanto, a grandes rasgos, podemos ver que los estudiantes del grupo SEE emplean mucho más recursos de atenuación, con algo más de variedad, que los grupos HNE y SEC.

En cuanto a las diferencias en el número total de recursos atenuadores empleados por los cuatro grupos, como muestra la Tabla 10, en el grupo HNC se usan mucho más recursos atenuadores que el resto de los grupos, casi el doble que el grupo HNE; en el grupo SEC se emplean menos que el resto de los grupos, y el grupo SEE se sitúa en la posición intermedia entre ambos grupos de control (HNC: 817, SEC: 383, SEE: 636, HNE: 417). Cabe destacar que el 42.47% de los recursos atenuadores utilizados por el grupo HNC son partículas modales en chino, que se aplican solo al chino.

Para examinar si hay diferencias significativas entre los grupos en la frecuencia de recursos atenuadores utilizados en rechazos a la invitación y al ofrecimiento de ayuda se ha realizado una prueba ANOVA, el resultado identifica diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436) = 67.867, p = .000$. Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 29), se hallan diferencias significativas entre los dos grupos de control, también entre el grupo SEE y el resto de los grupos, es decir, los estudiantes del grupo SEE utilizan recursos atenuadores con una frecuencia situada en la posición intermedia entre ambos grupos de control y se observa evidencia de transferencia débil de la lengua materna en este grupo; sin embargo, el grupo SEC difiere significativamente del grupo HNC y el grupo SEE,

pero no del grupo HNE, lo que significa que los participantes del grupo SEC se aproximan más a los hablantes nativos de español, no hay transferencia pragmática de la lengua materna en este grupo de ELE.

Después de haber analizado los resultados sobre el número total de recursos atenuadores empleados en los grupos, se presentarán los resultados de análisis de cada recurso. Se han realizado una serie de pruebas ANOVA para comprobar si existen diferencias significativas entre los grupos en la utilización de distintos recursos de atenuación. Podemos observar que se hallan diferencias significativas entre los grupos en la frecuencia de los trece recursos atenuadores siguientes: Partículas modales en chino (PM) (solo para el chino)⁴², Formas de tratamiento y fórmulas apelativas (FT/FA), Modificadores externos: cuantificadores minimizadores (ME), Interjecciones y vocalizaciones (Int/Voc), Partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor (CI), Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan incertidumbre, incompetencia o ignorancia (III), Usos modalizados de los tiempos verbales (TV) (solo para el español), Construcciones justificadoras o de excusa (Jus), Razones objetivas (RO), Oración interrogativa (OI), Marcador de complicidad (MC), Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla (ES), Partículas discursivas modales de objetivación (PDMO). A continuación, analizaremos los resultados sobre estos recursos atenuadores estudiados.

⁴² Las partículas modales en chino (PM) solo se usan en los datos del grupo HNC, lo que no nos permite comparar su uso en ambos grupos de ELE y el grupo HNE, por lo tanto no se pueden comparar las frecuencias entre los grupos en esta sección.

Formas de tratamiento y fórmulas apelativas (FT/FA): este recurso atenuador se emplea mucho más en el grupo HNC que en otros grupos (HNC: 216, SEC: 65, SEE: 104, HNE: 46). El resultado de ANOVA demuestra diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436) = 47.555, p = .000$. Como se ve con los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 – Tabla 31), se señalan diferencias significativas entre el grupo HNC y el grupo HNE, también entre el grupo SEC y el grupo SEE; el grupo SEC difiere significativamente del grupo HNC y el grupo SEE, pero no del grupo HNE; y el grupo SEE, difiere significativamente del grupo HNC y el grupo SEC, no del grupo HNE. Estos resultados nos permiten decir que los estudiantes del grupo SEC se aproximan a los hablantes nativos de español, no hay transferencia pragmática de la lengua materna; sin embargo, el grupo SEE se sitúa en la posición intermedia entre ambos grupos de control, se observa evidencia de transferencia débil de la lengua materna.

Razones objetivas (RO): en todos los grupos se encuentran muchos casos de Razones objetivas (RO), pero en el grupo HNC se usan mucho más que en el grupo HNE, casi con el doble de frecuencia, en ambos grupos de ELE la frecuencia es menor que el grupo HNC y mayor que el HNE (HNC: 147, SEC: 127, SEE: 102, HNE: 77). El resultado de ANOVA demuestra diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436) = 11.922, p = .000$. Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 32), se indican diferencias significativas entre los dos grupos de control, también entre los dos grupos de ELE; el grupo SEC difiere significativamente del grupo HNE, pero no del grupo HNC; el grupo SEE difiere significativamente de

ambos grupos de control. Por lo tanto, podemos considerar que los participantes del grupo SEC se comportan de forma similar que los hablantes nativos de chino, se observa evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna; y en el grupo SEE se observa evidencia de transferencia débil de la lengua materna.

Interjecciones y vocalizaciones (Int/Voc): en el grupo HNE y el grupo SEE se registran muchos casos que en otros dos grupos (HNC: 33, SEC: 17, SEE: 79, HNE: 76). El resultado de ANOVA demuestra diferencias dignificativas entre los grupos, $F(3, 1436)= 21.128, p= .000$. Los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 33) revelan que existen diferencias significativas entre los dos grupos de hablantes nativos de ambas lenguas, también entre los dos grupos de ELE; el grupo SEC difiere significativamente del grupo HNE, pero no del grupo HNC; por contrario, el grupo SEE difiere significativamente del grupo HNC, pero no del grupo HNE. A partir de esto, podemos decir que los estudiantes del grupo SEC se aproximan a los hablantes nativos de chino, mientras que los del grupo SEE se acercan a los hablantes nativos de español, en el grupo SEC se observa evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna, pero en el grupo SEE no la hay.

Modificadores externos: cuantificadores minimizadores (ME): en el grupo SEE se observan mucho más casos que en otros tres grupos (HNC: 14, SEC: 13, SEE: 29, HNE: 12), el resultado de ANOVA demuestra diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436)= 3.383, p= .018$. Los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 34) muestran que existen diferencias significativas entre el grupo SEE y el resto de los grupos, pero no hay diferencia significativa entre los grupos HNC, HNE y SEC.

Es decir, la transferencia no es aplicable por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control, en el grupo SEE se observa el fenómeno de la verbosidad en la utilización de este atenuador.

Partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor (CI): esta atenuador se usa más en el grupo SEE que en otros grupos (HNC: 1, SEC: 7, SEE: 23, HNE: 13), el resultado de ANOVA indica diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436) = 7.992, p = .000$. Los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 35) identifican diferencias significativas entre el grupo HNC y el grupo HNE, también entre los dos grupos de ELE; el grupo SEE difiere significativamente del resto de los grupos, y el grupo SEC no difiere significativamente de ambos grupos de control. Es decir, los estudiantes del grupo SEE emplean este recurso de atenuación significativamente más que otros grupos, aparece el fenómeno de la verbosidad. En el grupo SEC la frecuencia de este recurso atenuador se sitúa en la posición intermedia entre los dos grupos de control, pero no hay diferencia significativa entre el grupo SEC y los grupos HNC y HNE, respectivamente, por eso se trata de una excepción que no se puede tomar como una de las categorías de transferencia de la lengua materna.

Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan incertidumbre, incompetencia o ignorancia (III): los hablantes nativos de español emplean este recurso con frecuencia mayor que los participantes chinos para atenuar los rechazos (HNC: 4, SEC: 5, SEE: 14, HNE: 32), el resultado de ANOVA indica diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436) = 11.280, p = .000$. Los

resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 36) indican que se hallan diferencias significativas entre el grupo HNC y el grupo HNE, pero no entre el grupo SEC y el grupo SEE, los dos grupos de ELE difieren significativamente del grupo HNE. Es decir, ambos grupos de ELE se aproximan a los hablantes nativos de chino en este recurso atenuador, se observa evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna en ambos grupos de ELE. Sin embargo, aunque el grupo SEE difiere significativamente del grupo HNE, podemos notar en el grupo SEE una tendencia a acercarse a los hablantes nativos de español, porque los estudiantes de este grupo lo usan más que los participantes del grupo HNC y el grupo SEC.

Construcciones justificadoras o de excusa (Jus): aunque en los datos de los hablantes nativos de chino del corpus no se encuentra ningún caso de Construcciones justificadoras o de excusa (Jus), en el grupo SEE se produjeron mucho más casos que en el grupo HNE y el grupo SEC (HNC: 0, SEC: 23, SEE: 59, HNE: 30), el resultado de ANOVA revela diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436) = 23.503$, $p = .000$. A partir de los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 37), se encuentran diferencias significativas entre los dos grupos de control, así como entre los dos grupos de ELE; el grupo SEC difiere significativamente del grupo HNC, pero no del grupo HNE; y el grupo SEE, de ambos grupos de control. Es decir, podemos considerar que los estudiantes del grupo SEC se aproximan a los hablantes nativos de español, y en el grupo SEE aparece el fenómeno de la verbosidad en la utilización de Construcciones justificadoras o de excusa (Jus).

Oración interrogativa (OI): en el grupo SEE este recurso se usa más que en otros grupos (HNC: 0, SEC: 2, SEE: 7, HNE: 1), el resultado de ANOVA indica diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436) = 3.915$, $p = .000$. Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 38), se encuentran diferencias significativas entre el grupo SEE y el resto de los grupos. Es decir, en el grupo SEE se lo usa significativamente más que en otros grupos, se puede considerar que en el grupo SEE aparece el fenómeno de la verbosidad. En el uso de este recurso atenuador no es aplicable la transferencia pragmática de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control.

Marcador de complicidad (MC): lo mismo ocurre con el uso de Marcador de complicidad (MC), los estudiantes del grupo SEE lo emplean mucho más que otros grupos (HNC: 1, SEC: 2, SEE: 22, HNE: 3), el resultado de ANOVA demuestra diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436) = 12.311$, $p = .000$. Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 39), hay diferencias significativas entre el grupo SEE y el resto de los grupos, en el cual se encuentran significativamente más casos que en otros grupos, es decir, no es aplicable la transferencia pragmática de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control, y aparece el fenómeno de la verbosidad en los datos del grupo SEE.

Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla (ES): los participantes del grupos HNE y el grupo SEE emplean este recurso atenuador con más frecuencia que en el grupo HNC y el grupo SEC (HNC: 0, SEC: 4, SEE: 10, HNE: 16). El resultado de ANOVA demuestra diferencias significativas entre los grupos,

$F(3, 1436) = 6.748, p = .000$. Los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 40) indican que existen diferencias significativas entre los dos grupos de control, pero no entre los dos grupos de ELE; el grupo SEC difiere significativamente del grupo HNE, pero no del grupo HNC; mientras que el grupo SEE, difiere significativamente del grupo HNC, pero no del grupo HNE. Es decir, podemos considerar que los estudiantes del grupo SEC se aproximan a los hablantes nativos de chino, y los del grupo SEE, se acercan a los hablantes nativos de español. En el grupo SEC se observa evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna, y en el grupo SEE, no la hay.

Partículas discursivas modales de objetivación (PDMO): este recurso atenuador solo se usa en los datos del grupo HNE y el grupo SEE, no en el grupo HNC y el grupo SEC (HNC: 0, SEC: 0, SEE: 5, HNE: 10). El resultado de ANOVA indica diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436) = 6.239, p = .000$. A partir de los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 41), se hallan diferencias significativas entre ambos grupos de control, pero no entre ambos grupos de ELE; el grupo SEC difiere significativamente del grupo HNE, pero no del grupo HNC; y el grupo SEE no difiere significativamente de ambos grupos de control. Por lo tanto, podemos decir que los participantes del grupo SEC se acercan a los hablantes nativos de chino, se observa evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna. En el grupo SEE se sitúa en la posición intermedia entre el grupo HNC y el grupo HNE, es la excepción que no se puede clasificar como una de las categorías de la transferencia de la lengua materna debido a que el grupo SEE no difiere significativamente de ambos grupos de control, respectivamente. Sin embargo, comparando las frecuencias,

podemos notar que, en comparación con el grupo SEC, el grupo SEE muestra tendencia a acercarse a los hablantes nativos de español del grupo HNE.

Usos modalizados de los tiempos verbales (TV): en cuanto a los Usos modalizados de los tiempos verbales (TV) que solo se aplican a los datos en español, en los dos grupos de ELE se encuentran mucho más casos que en el grupo HNE (HNC: 0, SEC: 75, SEE: 103, HNE: 39). El resultado de ANOVA revela diferencias significativas entre los grupos, $F(3, 1436) = 42.385, p = .000$. Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 42), se hallan diferencias significativas entre ambos grupos de ELE, y estos dos grupos difieren significativamente del grupo HNE. Es decir, en ambos grupos de ELE aparece el fenómeno de la verbosidad en el uso de este recurso atenuador.

5.3 Análisis de contenido

Según estudios previos (Félix-Brasdefer, 2002; Binti Ismail, 2013; Vacas Matos, 2017), la estrategia más utilizada en los rechazos es la excusa, aunque pueden existir diferencias en el contenido de estas. Por ejemplo, la precisión varía, y se observa la tendencia a proporcionar excusas externas importantes o excusas relacionadas con motivos personales. Estas preferencias probablemente reflejan las distintas percepciones culturales de los participantes, originarios de entornos culturales diversos, sobre cuáles excusas resultan más convincentes. El recurso atenuador "Forma de tratamiento y fórmulas apelativas convencionalizadas" también refleja muchas diferencias entre la cultura china y la española. Cabe explorar

profundamente su contenido; por ejemplo, la preferencia de los chinos en el uso de pronombres como "usted" (FT-US) y cargos propios (FT-CP) como "profesor" y "jefe", y la preferencia de los españoles en el uso de nombres propios (FT-NP). Además, al emplear fórmulas apelativas convencionalizadas (FA), los chinos prefieren títulos de parentesco como "hermana" para mostrar respeto al dirigirse a personas mayores que ellos, una práctica que no aparece en la cultura española.

De acuerdo con lo observado en estudios previos, en este apartado se analizarán los datos a partir del contenido de la estrategia Excusa, así como el contenido del recurso lingüístico atenuador Forma de tratamiento y fórmula apelativa.

5.3.1 *Análisis de contenido de la estrategia Excusa*

Al analizar los datos recogidos en el corpus de la tesis, podemos ver que, para todos los grupos de informantes la estrategia Excusa es la más empleada tanto en rechazos a la invitación como en rechazos al ofrecimiento de ayuda. Sin embargo, como hemos mencionado en la sección 4.5.1, se han encontrado distintos subtipos de la estrategia indirecta Excusa en los rechazos a la invitación y al ofrecimiento de ayuda, por tanto analizaremos por separado los subtipos de Excusa en ambos temas de situación de rechazo.

Excusas en rechazo a la invitación: Como hemos mencionado en la sección 4.5.1, en el corpus se encuentran los siguientes cinco subtipos de Excusa en los rechazos a la invitación:

- (1) [Ex-EE] Excusa externa con detalles

- (2) [Ex-EE (poco)] Excusa externa con poco detalle
- (3) [Ex-MP] Motivo personal
- (4) [Ex-DS] Distanciamiento social
- (5) [Ex-AE] Aplazar la excusa

En la Tabla 11 se muestran la frecuencia y el porcentaje de los subtipos de Excusa empleadas por los cuatro grupos en rechazos a la invitación. Podemos notar que en el grupo HNC el subtipo más utilizado se trata de Ex-EE (poco), es decir, excusa externa con poco detalle, que ocupa el 58.54% del número total de las excusas empleadas por los hablantes nativos de chino; y en el grupo HNE, el subtipo Ex-EE, es decir, excusa externa con detalles, que representa el 48.74% del número total de las excusas usadas por los hablantes nativos de español. Para los dos grupos de ELE, igual que el grupo HNE, el subtipo Ex-EE también es el más utilizado, que ocupa respectivamente el 60.65% y el 60% del número total de excusas en el grupo SEC y el grupo SEE. En cuanto al subtipo Ex-MP —motivo personal—, en los datos de los hablantes nativos de español se encuentran más casos que en los datos de hablantes nativos de chino y los dos grupos de ELE. En el caso del subtipo Ex-DS —distanciamiento social—, solo se usa en el grupo HNE y el grupo SEC. Y el último, el subtipo Ex-AE—Aplazar la excusa—, solo se encuentra un caso en los datos del grupo HNE.

Se ha realizado una serie de prueba ANOVA para confirmar si hay diferencia significativa entre los grupos en la frecuencia de los subtipos de Excusa. Según los resultados de ANOVA, podemos hallar diferencias significativas entre los grupos en la

frecuencia del subtipo Ex-EE, $F(3, 716) = 6.498$, $p = .000$, la frecuencia del subtipo Ex-EE (poco), $F(3, 716) = 12.310$, $p = .000$, y la frecuencia del subtipo Ex-MP, $F(3, 716) = 3.251$, $p = .021$.

Tabla 11

Frecuencia y porcentaje de subtipos de Excusa en rechazo a la invitación

Subtipo de Excusa	HNC		SEC		SEE		HNE	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ex-EE	67	40.85	94	60.65	87	60.00	58	48.33
Ex-EE (poco)	96	58.54	55	35.48	53	36.55	49	40.83
Ex-MP	1	0.61	3	1.94	5	3.45	10	8.33
Ex-DS	0	0.00	3	1.94	0	0.00	2	1.67
Ex-AE	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.83
Total	164	100.00	155	100.00	145	100.00	120	100.00

Excusa externa con detalles (Ex-EE): como podemos ver en la Tabla 11, los hablantes nativos de chino usan con más frecuencia el subtipo Ex-EE que los hablantes nativos de español, aunque no es el subtipo más empleado para el grupo HNC; y en los dos grupos de ELE se encuentran mucho más casos que ambos grupos de control (HNC: 67, SEC: 94, SEE: 87, HNE: 58). A partir de los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 44) para el subtipo Ex-EE, no se hallan diferencias significativas entre el grupo HNC y el grupo HNE, en ambos grupos de ELE se registran significativamente más casos que en ambos grupos de control. Por tanto, en ambos grupos de ELE aparece el fenómeno de la verbosidad.

Excusa externa con poco detalle [Ex-EE (poco)]: como acabamos de mencionar, en el grupo HNC se encuentran mucho más casos de este subtipo que en

otros tres grupos (HNC: 96, SEC: 55, SEE: 53, HNE: 49). los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 45) indican diferencias significativas entre el grupo HNC y el resto de los grupos. Es decir, los hablantes nativos de chino ofrecen significativamente más excusas externas con poco detalle que otros tres grupos. Por tanto, los dos grupos de estudiantes de ELE se acercan a los hablantes nativos de español en el uso de este subtipo de excusa, en ambos grupos de ELE no se observa evidencia de transferencia de la lengua materna.

Motivo personal (Ex-MP): en el grupo HNC, solo se encuentra un caso de motivo personal, mucho menos que en el grupo HNE, y en los dos grupos de ELE hay más casos que en el grupo HNC y menos que en el grupo HNE (HNC: 1, SEC: 3, SEE: 5, HNE: 10). Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 46), se identifican diferencias significativas entre el grupo HNC y el grupo HNE, también entre el grupo SEC y el grupo HNE, es decir, en el grupo SEC se observa evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna, pero en el grupo HNE no hay transferencia de la lengua materna. En la frecuencia de este subtipo, el grupo SEE no difiere significativamente de ambos grupos de control, pero se sitúa en la posición intermedia entre ambos grupos de ELE, lo que nos permiten considerar que los estudiantes del grupo SEC se aproximan más a los hablantes nativos de chino, y los estudiantes del grupo SEE muestran una tendencia a acercarse más a los hablantes nativos de español.

Después de discutir los resultados sobre las diferencias en la frecuencia de los subtipos de Excusa usados en todos los rechazos a la invitación, analizaremos el uso de los subtipos en distintas situaciones de rechazo a la invitación. En las Tablas 12, 13,

14, 15 se presentan las frecuencias de los cinco subtipos de Excusa empleados por cada grupo en las seis situaciones de rechazo a la invitación.

Tabla 12

Frecuencia de subtipos de Excusa empleados por el grupo HNC en rechazo a la invitación

Subtipo de Excusa	Número de situación					
	11 (+P, -D)	1 (=P, -D)	6 (-P, -D)	8 (+P, +D)	4 (=P, +D)	10 (-P, +D)
Ex-EE	18	19	9	8	8	5
Ex-EE (poco)	11	9	15	20	21	20
Ex-MP	0	0	0	0	0	1
Ex-DS	0	0	0	0	0	0
Ex-AE	0	0	0	0	0	0
Total	29	28	24	28	29	26

Tabla 13

Frecuencia de subtipos de Excusa empleados por el grupo HNE en rechazo a la invitación

Subtipo de Excusa	Número de situación					
	11 (+P, -D)	1 (=P, -D)	6 (-P, -D)	8 (+P, +D)	4 (=P, +D)	10 (-P, +D)
Ex-EE	12	18	6	11	7	4
Ex-EE (poco)	10	2	7	8	13	9
Ex-MP	2	8	0	0	0	0
Ex-DS	0	1	0	0	1	0
Ex-AE	0	0	0	0	1	0
Total	24	29	13	19	22	13

Tabla 14

Frecuencia de subtipos de Excusa empleados por el grupo SEC en rechazo a la invitación

Subtipo de Excusa	Número de situación					
	11 (+P, -D)	1 (=P, -D)	6 (-P, -D)	8 (+P, +D)	4 (=P, +D)	10 (-P, +D)
Ex-EE	22	19	16	11	14	12
Ex-EE (poco)	4	8	8	14	11	10
Ex-MP	0	2	0	1	0	0
Ex-DS	0	0	0	1	1	1
Ex-AE	0	0	0	0	0	0
Total	26	29	24	27	26	23

Tabla 15

Frecuencia de subtipos de Excusa empleados por el grupo SEE en rechazo a la invitación

Subtipo de Excusa	Número de situación					
	11 (+P, -D)	1 (=P, -D)	6 (-P, -D)	8 (+P, +D)	4 (=P, +D)	10 (-P, +D)
Ex-EE	18	17	12	14	17	8
Ex-EE (poco)	9	5	7	12	8	12
Ex-MP	0	4	1	0	0	0
Ex-DS	0	0	0	0	1	0
Ex-AE	0	0	0	0	0	0
Total	27	26	20	26	25	20

Excusa externa detallada (Ex-EE) y Excusa poco detallada [Ex-EE (poco)]: para el grupo HNC, la excusa externa poco detallada es el subtipo más utilizado de esta estrategia, pero en las respuestas de otros tres grupos se emplean menos excusas externas poco detalladas, es decir, los otros grupos prefieren dar más detalles sobre sus excusas. Concretamente, en la situación 1 (=P, -D) y la situación 11 (+P, -D), los hablantes nativos de chino utilizan más excusas detalladas que las excusas poco detalladas, es decir, tienden a ofrecer más detalles sobre sus excusas al

rechazar a su compañera de la misma clase y al rechazar a la profesora de su clase, por ejemplo, 谢谢,不过周五晚上我已经有了约了,朋友从外地来,而且一周前就约好了,不太好改期。祝你们玩得开心啊! (traducción mía: *Gracias, pero el viernes por la noche ya tengo una cita, mi amigo vendrá de otra ciudad y quedamos hace una semana, no es fácil cambiar la fecha. ¡Deseo que vosotros os divirtáis!*); en otras cuatro situaciones de rechazo de invitación, prefieren a dar excusas poco detalladas, por ejemplo, 不好意思,我星期五晚上已经有安排了,没法去了。(traducción mía: *Lo siento, este viernes yo ya tengo plan, no puedo ir.*)

Ex-EE (poco)

- a. 我非常想去,但是我另有安排,希望你们玩得愉快! (11501) (Traducción mía: *Tengo muchas ganas de ir, pero tengo otros planes. ¡Espero que os lo paséis bien!*) (11501)
- b. 这周五么?可是我那天有事,去不了,好遗憾呀,咱们下学期开学再聚呀! (12901) (Traducción mía: *¿Este viernes? Pero yo tengo algo ese día, no puedo ir. ¡Qué lástima! Nos reunimos el próximo semestre.*) (12901)
- c. 啊,我很感兴趣哎,但那天正好有点其他事情,如果能协调得开的话,我马上跟你说,谢谢啦 (11904) (Traducción mía: *Ah, estoy muy interesada, pero justamente ese día tengo otra cosa. Si puedo organizarme, te lo diré inmediatamente, gracias.*) (11904)
- d. 哇,肯定很有意思,不过我那天还有些别的事情,我就不参加了,祝你们玩的开心 (11906) (Traducción mía: *Ah, seguro que es muy interesante, pero ese día tengo otra cosa. No asistiré. Deseo que os divirtáis.*) (11906)

En el grupo HNE, la excusa externa detallada es el subtipo más utilizado por los hablantes nativos de español, se dan detalles en 58 excusas externas y no se ofrecen detalles en 49 excusas externas. En concreto, en la situación 1 (=P, -D), la

situación 8 (+P, +D) y la situación 11 (+P, -D) se emplean más excusas externas detalladas que las poco detalladas. Especialmente en la situación 1, hay una diferencia muy notable entre las frecuencias de los dos subtipos de la estrategia Excusa, los españoles utilizan 18 excusas detalladas y 2 excusas poco detalladas, es decir, ellos tienden a ofrecer más detalles sobre la excusa al rechazar a una compañera de la misma clase.

Comparando las frecuencias de las excusas externas detalladas y las poco detalladas de los dos grupos de hablantes nativos de ambas lenguas, podemos observar una diferencia en la situación 8 (+P, +D): los hablantes nativos de chino utilizan 20 excusas poco detalladas y 8 excusas detalladas, pero en el grupo de hablantes nativos de español, 8 excusas poco detalladas y 11 excusas con detalles. Es decir, en este caso, los chinos prefieren dar más excusas poco detalladas al rechazar a la secretaria del curso, pero los españoles ofrecen más detalles sobre la excusa.

Para los estudiantes del grupo SEC, solo en la situación 8 (+P, +D) se utilizan más excusas poco detalladas que las detalladas, y en otras cinco situaciones de rechazo de invitación se registran más excusas externas detalladas que las poco detalladas. Como podemos ver en la Tabla 14, en la situación 1 (=P, -D), la situación 6 (-P, -D) y la situación 11 (+P, -D) los estudiantes chinos de ELE que estudian en China ofrecen mucho más detalles sobre excusas que en la situación 4 (-P, +D) y la situación 10 (-P, +D). Es decir, cuando rechazan a una persona conocida (en las tres situaciones en que es corta la distancia social entre los dos interlocutores), los informantes del grupo SEC prefieren ofrecer más detalles en las excusas. En la

situación 4 y la situación 10 se observan un poco más excusas con detalles que las poco detalladas.

Para los estudiantes del grupo SEE, solo en la situación 10 (-P, +D) se dan más excusas poco detalladas que las detalladas, y en otras cinco situaciones de rechazo de invitación se emplean más excusas externas detalladas que las poco detalladas. Como podemos ver en la Tabla 15, en la situación 1 (=P, -D), la situación 4 (-P, +D), la situación 6 (-P, -D) y la situación 11 (+P, -D) los estudiantes chinos de ELE que estudian en España dan mucho más detalles sobre excusas que en la situación 8 (+P, +D).

Motivos personales que son cosas menores que uno podría descartar (Ex-MP): en los rechazos de invitación producidos por los hablantes chinos solo hay un motivo personal en la situación 10 (-P, +D), en que la profesora rechaza a una alumna de otra clase, por ejemplo:

- a. 上完一天课想回家休息，我就不去了吧。 (10110) (Traducción mía: Quiero volver a casa para descansar después de todo un día de clase, no iré PM.)

Los hablantes nativos de español ofrecen ocho motivos personales (tres motivos como *me da pereza salir a la fiesta*, tres motivos como *prefiero quedarme en casa recuperando fuerzas o me gustaría descansar*, y dos motivos como *es que me encuentro un poco mal o esta semana he estado cansada*) en la situación 1 (=P, -D) para rechazar una compañera de la misma clase y 2 motivos personales en la situación 11 (+P, -D) (por ejemplo, *prefiero quedarme en casa leyendo*) para rechazar a la

profesora de su clase. Veamos unos ejemplos de este subtipo de la estrategia Excusa producidos por los españoles:

- b. *Ay, lo siento mucho, de verdad, pero la verdad es que no me van mucho las fiestas, y como el viernes es el último día, me gustaría descansar. Lo entiendes, ¿verdad? En plan, si quieres salir a tomar algo otro día que las dos podamos, ya me lo dices... (40301)*
- c. *No me apetece ir tía, es que me encuentro un poco mal y no me apetece ver a alguna gente de nuestro curso. Ve tú que seguro que os lo pasáis genial, ¡ya me contarás! (40701)*
- d. *¡Lo siento tía! La verdad es que me da pereza, pero gracias por la invitación. (41101)*
- e. *Ay, lo siento mucho. Pero sinceramente, no me apetece ir. Prefiero quedarme en casa recuperando fuerzas. (41301)*
- f. *Ah, será muy divertida! Pero esta semana he estado cansada, y el viernes no creo que vaya a la fiesta. ¡Gracias por avisar igualmente! (41401)*
- g. *Creo que no podré ir, prefiero descansar en casa después de las clases. Si al final me animo, me pasaré un rato. (42701)*
- h. *Oh! No me gustan las fiestas, prefiero quedarme en casa leyendo. Pero se de unos compañeros que estarían encantados de asistir, si quieres se lo comento. (41211)*
- i. *Se lo agradezco, pero lo cierto es que no me gustan las fiestas, prefiero quedarme en casa. (41311)*

Los estudiantes chinos del grupo SEC utilizan dos motivos personales en la situación 1 (=P, -D) para rechazar una compañera de la misma clase y un motivos personales en la situación 8 (+P, +D) para rechazar a la secretaria del clase, estos tres motivos son parecidos. Veamos las siguientes tres respuestas y podemos descubrir que

son muy parecidos los motivos ofrecidos por los estudiantes chinos del grupo SEC, por ejemplo, *estoy cansada, el viernes quiero descansar*:

- j. *Perdéname, querida. Me gustaría asistir a la fiesta contigo, pero estoy algo cansada y quiero relajarme cuando termine este curso. Por eso tengo que rechazarte. Disfruta con la fiesta. (20501)*
- k. *Me gustaría acompañarte, pero estos días estoy un poco cansada y quiero regresar a mi dormitorio. (22001)*
- l. *Muchas gracias por la invitación. Pero últimamente estoy cansada, el viernes quiero descansar. No quería venir. Perdón, profesora. (20508)*

En el caso del grupo SEE se dan cuatro motivos personales en la situación 1 (=P, -D) para rechazar a una compañera de la misma clase, se ofrecen motivos como *Prefiero quedarme en casa descansando o estoy perezosa de salir, quiero volver a casa*; y uno en la situación 6 (-P, -D), en que la profesora rechaza a una alumna de su clase, se ofrece un motivo personal como *Pero hace tiempo que no estoy con mi familia y me gustaría estar con ellos el viernes*.

Veamos unos ejemplos de este subtipo registrados en las respuestas de este grupo:

- m. *Wau! ¡qué guay! em, pero no creo que me guste ese tipo de fiesta porque habrá mucha gente y mucho ruido allí, prefiero quedarme haciendo deberes en casa o salir a ver una película. Si quieres también podemos salir juntas a comer y ver una peli. (30701)*
- n. *Gracias, pero sabes que no soy tanto de fiesta...el fin de semana, estoy perezosa de salir, quiero volver a casa, tumbarme en la cama, viendo la tele, mirando el móvil... ¡Que disfrutéis! (31401)*
- o. *Tía, este viernes no me apetece ir. Prefiero quedarme en casa descansando, lo*

siento. Podemos quedar otro día, si puedes. (32501)

- p. *Gracisa por la invitación. Pero hace tiempo que no estoy con mi familia y me gustaría estar con ellos el viernes. (32606)*

Distanciamiento social (Ex-DS): en cuanto al subtipo Distanciamiento social, solo se observan en los rechazos los hablantes nativos de español y los estudiantes sinohablantes de ELE que estudian en China. En los rechazos de los estudiantes chinos del grupo SEC se observan 3 excusas relacionadas con el distanciamiento social en la situación 4 (-P, +D) para rechazar una compañera de otra clase, la situación 8 (+P, +D) para rechazar a la secretaria del clase y la situación 10 (-P, +D), en que la profesora rechaza a una alumna de otra clase. Veamos las tres respuestas del grupo SEC:

- a. *Lo siento, puede que no esté familiarizado con los compañeros de clase, por lo que no iré a esta fiesta. (22204)*
- b. *No podré ir, profesora. Soy tímida y no estoy muy familiarizada con todos. (22808)*
- c. *Gracias. Solo he tenido una clase para vosotros y no estoy muy familiarizada con todos, así que no iré. (22110)*

En el caso de los hablantes nativos de español, se utilizan una excusa relacionadas con el distanciamiento social en la situación 1 (=P, -D) para rechazar a una compañera de la misma clase y una en la situación 4 (-P, +D) para rechazar una compañera de otra clase:

- d. *No me apetece ir tía, es que me encuentro un poco mal y no me apetece ver a alguna gente de nuestro curso. Ve tú que seguro que os lo pasáis genial, ¡ya me*

contarás! (40701)

- e. *Ah! Gracias por la invitación, pero no estoy de humor y prefiero pasar la última noche con otras amigas. (40704)*

Aplazamiento de la excusa (Ex-AE): en los datos del grupo de hablantes nativos de español, se observa un aplazamiento de la excusa en la situación 4 (-P, +D) para rechazar una compañera de otra clase:

- a. *Gracias por avisarme. Lo que pasa es que el viernes me viene fatal asistir y no creo que pueda venir. ¡Ya te dirés algo! (41404)*

Excusa en rechazo al ofrecimiento de ayuda: Según el contenido de la excusa o el motivo que el informante da al rechazar el ofrecimiento de ayuda, podemos observar varios subtipos de esta estrategia:

- (1) [Ex-EE] Excusa externa
- (2) [Ex-FT] Facilidad del trabajo
- (3) [Ex-DI] Declaración de Independencia
- (4) [Ex-DR] Declaración de responsabilidad
- (5) [Ex-IT] Interés en el trabajo
- (6) [Ex-AE] Aplazar la excusa

En la Tabla 16 se presentan la frecuencia y el porcentaje de los subtipos de Excusa utilizados por cada grupo al rechazar al ofrecimiento de ayuda. Entre las excusas producidas por los participantes del grupo HNC se incluyen cuatro subtipos:

161 casos del subtipo Ex-DI (69.10%), 55 casos del subtipo Ex-FT (23.61%), 12 casos del subtipo Ex-DR (5.15%) y 5 casos del subtipo Ex-EE (2.15%). En los datos de los hablantes nativos de español se encuentran dos subtipos más que los hablantes nativos de chino: 120 casos del subtipo Ex-DI (68.97%), 41 casos del subtipo Ex-FT (23.56%), 6 casos del subtipo Ex-EE (3.45%), 4 casos del subtipo Ex-DR (2.30%), 2 casos del subtipo Ex-IT (1.15%), y un caso del subtipo Ex-AE (0.57%), que solo aparece en los datos de este grupo. En el grupo SEC se emplean cinco subtipos: 148 casos del subtipo Ex-DI (77.49%), 32 casos del subtipo Ex-FT (16.75%), 6 casos del subtipo Ex-DR (3.14%), 3 casos del subtipo Ex-EE (1.57%) y 2 casos del subtipo Ex-IT (1.05%). Y en el grupo SEE, igual que el grupo SEC, también hay cinco subtipos de excusa: 128 casos del subtipo Ex-DI (68.09%), 33 casos del subtipo Ex-FT (17.55%), 13 casos del subtipo Ex-DR (6.88%), 13 casos del subtipo Ex-EE (6.88%) y un caso del subtipo Ex-IT (0.53%).

Comparando la frecuencia y el porcentaje de cada subtipo producido por los cuatro grupos, podemos observar que, para todos los grupos, el subtipo Ex-DI es el más empleado al rechazar la ayuda, es decir, el hablante suele declarar su independencia para solucionar el problema o hacer la tarea por sí mismo, y se puede observar similares porcentajes de este subtipo en los dos grupos de nativos y el grupo SEE, pero en el caso del grupo SEC es mayor el porcentaje de este subtipo; para todos los grupos el segundo subtipo más empleado se trata de Ex-FT —el hablante declara la facilidad del trabajo al que le ofrece ayuda—, pero son mayores los porcentajes de este subtipo empleados por los chinos y los españoles que los dos grupos de

estudiantes de ELE. Respecto al subtipo Ex-DR —declaración de responsabilidad del hablante en el trabajo—, es el cuarto subtipo más empleado del grupo HNE; para el grupo HNC y el grupo SEC, es el tercer subtipo más utilizado; en el grupo SEE se encuentran 13 casos del subtipo Ex-DR, y en el caso del subtipo Ex-EE, también el mismo número de casos, que son los terceros subtipos más empleados de los participantes de este grupo.

Tabla 16

Frecuencia y porcentaje de subtipos de Excusa en rechazo al ofrecimiento de ayuda

Subtipo de Excusa	HNC		SEC		SEE		HNE	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ex-EE	5	2.15	3	1.57	13	6.88	6	3.45
Ex-FT	55	23.61	32	16.75	34	17.99	41	23.56
Ex-DI	161	69.10	148	77.49	128	67.72	120	68.97
Ex-DR	12	5.15	6	3.14	13	6.88	4	2.30
Ex-IT	0	0.00	2	1.05	1	0.53	2	1.15
Ex-AE	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.57
Total	233	100.00	191	100.00	189	100.00	174	100.00

Para confirmar si hay diferencia significativa entre los grupos en la frecuencia de los subtipos de Excusa al ofrecimiento de ayuda se ha llevado a cabo una serie de prueba ANOVA. Los resultados de ANOVA identifican diferencias significativas entre los grupos en la frecuencia del subtipo Ex-EE, $F(3, 716)= 2.931, p= .033$, la frecuencia del subtipo Ex-FT, $F(3, 716)= 3.482, p= .016$, y la frecuencia del subtipo Ex-DI, $F(3, 716)= 5.252, p= .001$.

Excusa externa (Ex-EE): observando las frecuencias del subtipo Ex-EE en cada grupo, podemos encontrar más casos en el grupo SEE que en otros grupos (HNC: 5, SEC: 3, SEE: 13, HNE: 6). Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 48), no se hallan diferencias significativas entre los grupos de control, tampoco entre el grupo HNC y el grupo SEC. Sin embargo, en el grupo SEE se encuentran significativamente más casos que en el grupo HNC y el grupo SEC. Es decir, en el uso de este subtipo no es aplicable la transferencia de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control. Aunque no se hallan diferencias significativas entre el grupo SEE y el grupo HNE, en los datos del grupo SEE se encuentran mucho casos que en los de otros grupos, estos resultados nos permitirían considerar que en los datos del grupo SEE hay una tendencia a aparecer el fenómeno de la verbosidad en el uso de este subtipo de Excusa.

Facilidad del trabajo (Ex-FT): en el grupo HNC se observan más casos de este subtipo que en otros tres grupos (HNC: 55, SEC: 32, SEE: 34, HNE: 41). Los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 49) no indican diferencias significativas entre los dos grupos de control, pero en los dos grupos de ELE se usa este subtipo significativamente menos que en el grupo HNC. Aunque la transferencia de la lengua materna no se aplica a este subtipo por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control, en los dos grupos de ELE existe una tendencia a aproximarse al grupo HNE y alejarse del grupo HNC.

Declaración de independencia (Ex-DI): observando la frecuencia de este subtipo empleado por cada grupo, podemos ver más casos en el grupo HNC que en

otros grupos (HNC: 161, SEC: 148, SEE: 128, HNE: 120). Como los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 50) muestran, se hallan diferencias significativas entre los dos grupos de control, también entre el grupo HNC y el grupo SEE, así como entre el grupo SEC y el grupo HNE. Por tanto, podemos considerar que los estudiantes del grupo SEC se aproximan a los hablantes nativos de chino, y los del grupo SEE se acercan a los hablantes nativos de español, es decir, en el grupo SEC se observa evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna, y en el grupo SEE, no hay transferencia de la lengua materna.

Tras haber examinado las diferencias entre los grupos en cuanto a las frecuencias de los subtipos de las seis situaciones, observaremos el uso de los subtipos en cada uno de las diferentes situaciones de rechazo al ofrecimiento de ayuda para ver si existen algunas diferencias o similitudes entre los grupos. En las Tablas 17, 18, 19, 20 podemos ver las frecuencias de los seis subtipos de Excusa empleados por cada grupo en las seis situaciones de rechazo al ofrecimiento de ayuda.

Tabla 17

Frecuencia de subtipos de Excusa empleados por el grupo HNC en rechazo al ofrecimiento de ayuda

Subtipo de Excusa	Número de situación					
	3 (+P, -D)	7 (=P, -D)	12 (-P, -D)	9 (+P, +D)	5 (=P, +D)	2 (-P, +D)
Ex-EE	1	2	0	1	0	1
Ex-FT	9	11	7	8	15	5
Ex-DI	30	32	21	27	27	24
Ex-DR	1	1	3	3	0	4
Ex-IT	0	0	0	0	0	0

5. Resultados

Ex-AE	0	0	0	0	0	0
Total	41	46	31	39	42	34

Tabla 18

Frecuencia de subtipos de Excusa empleados por el grupo HNE en rechazo al ofrecimiento de ayuda

Subtipo de Excusa	Número de situación					
	3 (+P, -D)	7 (=P, -D)	12 (-P, -D)	9 (+P, +D)	5 (=P, +D)	2 (-P, +D)
Ex-EE	2	2	0	0	0	2
Ex-FT	7	8	5	6	9	6
Ex-DI	17	22	19	15	25	22
Ex-DR	1	1	1	0	0	1
Ex-IT	1	0	0	0	1	0
Ex-AE	0	1	0	0	0	0
Total	28	34	25	21	35	31

Tabla 19

Frecuencia de subtipos de Excusa empleados por el grupo SEC en rechazo al ofrecimiento de ayuda

Subtipo de Excusa	Número de situación					
	3	7	12	9	5	2

Análisis de las transferencias pragmáticas en estudiantes sinohablantes de ELE: producción del acto de habla de rechazo

	(+P, -D)	(=P, -D)	(-P, -D)	(+P, +D)	(=P, +D)	(-P, +D)
Ex-EE	0	0	1	0	0	2
Ex-FT	4	5	5	5	8	5
Ex-DI	25	29	24	25	28	17
Ex-DR	1	1	1	0	0	3
Ex-IT	0	0	0	0	2	0
Ex-AE	0	0	0	0	0	0
Total	30	35	31	30	38	27

Tabla 20

Frecuencia de subtipos de Excusa empleados por el grupo SEE en rechazo al ofrecimiento de ayuda

Subtipo de Excusa	Número de situación					
	3 (+P, -D)	7 (=P, -D)	12 (-P, -D)	9 (+P, +D)	5 (=P, +D)	2 (-P, +D)
Ex-EE	4	1	3	1	2	2
Ex-FT	6	5	3	9	5	6
Ex-DI	20	21	22	23	25	17
Ex-DR	1	1	4	1	0	6
Ex-IT	1	0	0	0	0	0
Ex-AE	0	0	0	0	0	0
Total	32	28	32	34	32	31

Para todos los cuatro grupos, el subtipo Ex-DI (Declaración de independencia) es el más empleado en todas las seis situaciones de rechazo al ofrecimiento de ayuda. Para los dos grupos de control y el grupo SEC, el segundo subtipo más utilizado se trata de Ex-FT (Facilidad del trabajo) en todas las seis situaciones; mientras que en el

grupo SEE, en la situación 12 (-P, -D) el subtipo Ex-DR es el segundo más empleado, con un caso más que el subtipo Ex-FT, y en la situación 2 (-P, +D), el subtipo Ex-DR ocupa el segundo lugar con la misma frecuencia que el subtipo Ex-FT.

En los datos del grupo HNC, el subtipo Ex-DR es el tercero más empleado en la situación 2 (-P, +D), la situación 9 (+P, +D) y la situación 12 (-P, -D), también el tercero con la misma frecuencia que el subtipo Ex-EE en la situación 3 (+P, -D), y el cuarto más usado en la situación 7 (=P, -D), pero en la situación 5 (-P, +D) no se encuentra ningún caso. Para el grupo HNE, el subtipo Ex-EE es el tercero más empleado en la situación 2 (-P, +D), la situación 3 (+P, -D), la situación 7 (=P, -D). En la situación 12 (-P, -D), el subtipo Ex-DR ocupa el tercer lugar con solo un caso, y en la situación 5 (-P, +D) es el tercero más usado el subtipo Ex-IT con solo un caso. Sin embargo, en la situación 9 (+P, +D), no se encuentra ningún caso de otros subtipos excepto los casos del subtipo Ex-DI y el subtipo Ex-FT. Por tanto, podemos encontrar que los hablantes nativos de chino emplean el subtipo Ex-DR más que los hablantes nativos de español en las situaciones 2 (-P, +D), 3 (+P, -D), 9 (+P, +D), 12 (-P, -D), es decir, los informantes del grupo HNC declaran más sus responsabilidades en el trabajo al rechazar una ayuda ofrecida por un interlocutor de alto poder relativo o bajo poder relativo, tanto con corta distancia social como con larga distancia social.

Observando las tablas de ambos grupo de ELE, podemos ver que en el grupo SEC, el subtipo Ex-DR es el tercero subtipo más usado en las situaciones 2 (-P, +D), 3 (+P, -D), 7 (=P, -D), y el tercero más usado con la misma frecuencia que el subtipo Ex-EE en la situación 12 (-P, -D). Sin embargo, en la situación 9 (+P, +D) solo se

observa el uso del subtipo Ex-DI y el subtipo Ex-FT; y en la situación 5 (-P, +D), el subtipo Ex-IT es el tercero más usado con dos casos. Como acabamos mencionar, en el grupo SEE se encuentran más casos del subtipo Ex-DR que otros tres grupos, en la situación 12 (-P, -D), es el segundo subtipo más usado, y en la situación 2 (-P, +D), también el segundo más utilizado con seis casos, el mismo número total que el subtipo Ex-FT; en la situación 7 (=P, -D) y la situación 9 (+P, +D), ocupa el tercero lugar con misma frecuencia que el subtipo Ex-EE. Sin embargo, en la situación 3 (+P, -D), el subtipo Ex-EE es el tercero más usado con más casos que el subtipo Ex-DR y el subtipo Ex-IT; y en la situación 5 (-P, +D), el subtipo Ex-EE es el tercero más usado y no se encuentra ningún caso del el subtipo Ex-DR y el subtipo Ex-IT. Por eso, estos resultados nos permiten encontrar que en la situación 2 (-P, +D) y la situación 12 (-P, -D), en comparación con otros grupos, los estudiantes del grupo SEE declaran más sus responsabilidades en el trabajo al rechazar la ayuda ofrecida por una persona de bajo poder relativo, tanto con corta distancia social como con larga distancia social; y en la situación 3 (+P, -D), se observan menos casos dei subtipo Ex-DR que Ex-EE. Mientras que para el grupo SEC, en la situación 2 (-P, +D) y la situación 3 (+P, -D), a diferencia del grupo HNE, hay más casos del subtipo Ex-DR que el subtipo Ex-EE, pero en la situación 9 (+P, +D) no se usa este subtipo, igual que el grupo HNE; y en la situación 12 (-P, -D), no más que el subtipo Ex-EE.

5.3.2 *Análisis de contenido del recurso lingüístico atenuador Forma de tratamiento y fórmula apelativa*

Como hemos mencionado en la sección 4.5.2, el hablante suele utilizar algunos recursos lingüísticos atenuadores para suavizar el desacuerdo del rechazo, por ejemplo, formas de tratamiento que muestran cariño y fórmulas apelativas convencionalizadas como *mujer, hombre*, etc. En este apartado se analizará el uso de formas de tratamiento y fórmulas apelativas empleadas por cada grupo para observar si existen algunas diferencias o similitudes entre los grupos.

Se observan las fórmulas de tratamiento (pronombre *usted*, nombres propios, cargos propios), formas de tratamiento que muestran cariño y las fórmulas apelativas convencionalizadas como *mujer, hombre*, etc., que podrían funcionar como atenuante, con los cuales el hablante muestra acercamiento o respeto al interlocutor para “minimizar lo dicho si existe un potencial de amenaza, o para atender situaciones de negatividad. o minimizar el desacuerdo” (Albelda *et al.*, 2014, pp. 36-37).

(1) Formas de tratamiento: [FT]

pronombre “usted” [FT-US]

nombres propios [FT-NP]

cargos propios [FT-CP]

formas de tratamiento que muestran cariño [FT-MC]

(2) Fórmulas apelativas convencionalizadas [FA]

En la Tabla 21 se muestran la frecuencia y porcentaje de los subtipos de Forma de tratamiento y fórmula apelativa empleados por cada grupo en todos los

rechazos. Podemos notar que en el grupo HNC se encuentran mucho más casos de este recurso atenuador que otros tres grupos, sobre todo el subtipo FT-US, uso del pronombre “usted”, que ocupa el 30.09% del número total de recursos atenuadores del grupo HNC, pero en otros tres grupos, son mucho menores sus porcentajes con pocos casos. También se ven diferencias notables entre los grupos en la frecuencia de otros subtipos. Se ha llevado a cabo una serie de pruebas ANOVA para confirmar si hay diferencias significativas entre grupos en la frecuencia de estos subtipos.

Tabla 21

Frecuencia y porcentaje de subtipos de Forma de tratamiento y fórmula apelativa

Subtipo	HNC		SEC		SEE		HNE	
	n	%	n	%	n	%	n	%
FT-US	65	30.09	7	10.77	12	11.54	1	2.17
FT-NP	3	1.39	0	0.00	15	14.42	15	32.61
FT-CP	88	40.74	36	55.38	35	33.65	1	2.17
FT-MC	10	4.63	11	16.92	22	21.15	10	21.74
FA	50	23.15	11	16.92	20	19.23	19	41.30
Total	216	100.00	65	100.00	104	100.00	46	100.00

Los resultados de ANOVA indican diferencias significativas entre los grupos en la frecuencia del subtipo FT-US, $F(3, 1436) = 30.281, p = .000$, el subtipo FT-NP, $F(3, 1436) = 7.827, p = .000$, el subtipo FT-CP, $F(3, 1436) = 30.330, p = .000$, el

subtipo FT-MC, $F(3, 1436) = 2.691$, $p = .045$, y el subtipo FA, $F(3, 1436) = 11.657$, $p = .000$.

Forma de tratamiento: pronombre “usted” (FT-US): como acabamos de mencionar, en el grupo HNC se usa con mucho mayor frecuencia el pronombre “usted” que en el resto de los grupos (HNC: 65, SEC: 7, SEE: 12, HNE: 1). Como se muestran en los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 52), se hallan diferencias significativas entre el grupo HNC y el resto de los grupos, es decir, en los rechazos de los hablantes nativos de chino se encuentran significativamente más casos del pronombre “usted” que en otros tres grupos. Por tanto, el grupo SEC y el grupo SEE se aproximan a los hablantes nativos de español en el uso del pronombre “usted”, no se observa evidencia de transferencia de la lengua materna en ambos grupos de ELE.

Forma de tratamiento: nombres propios (FT-NP): en el grupo HNC se observan menos casos que en el grupo HNE y el grupo SEE, pero en el grupo SEC no se usa este subtipo (HNC: 3, SEC: 0, SEE: 15, HNE: 15). Los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 53) identifican diferencias significativas entre el grupo HNC y el grupo HNE, el grupo SEC difiere significativamente del grupo HNE, pero no del grupo HNC; y el grupo SEE, no difiere significativamente del grupo HNE, pero sí del grupo HNC. Estos resultados nos permiten decir que los estudiantes del grupo SEC se acercan a los hablantes nativos de chino, y los del grupo SEE se aproximan a los hablantes nativos de español, es decir, en el grupo SEC se observa evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna, pero en el grupo SEE no la hay.

Forma de tratamiento: cargos propios (FT-CP): como se ve en la Tabla 20, podemos ver que en el grupo HNC se usa este subtipo con mayor frecuencia que en otros tres grupos, especialmente mucho más que en el grupo HNE, en que se obtienen solo cuatro casos (HNC: 89, SEC: 36, SEE: 35, HNE: 1). Según los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 54), se hallan diferencias significativas entre el grupo HNC y el resto de los grupos, también entre el grupo HNE y el resto de los grupos. Es decir, ambos grupos de ELE se sitúan en la posición intermedia entre ambos grupos de control y difieren significativamente de ambos grupos de control. Estos resultados nos indican que en estos dos grupos de ELE se observa evidencia de transferencia débil de la lengua materna.

Forma de tratamiento que muestra cariño (FT-MC): en el grupo SEE se encuentran más casos del subtipo FT-MC que en otros tres grupos (HNC: 10, SEC: 11, SEE: 22, HNE: 10). Como presentan los resultados de *post hoc* (véase Anexo 5 - Tabla 55), se hallan diferencias significativas entre el grupo SEE y el resto de los grupos, es decir, en el grupo SEE se usa significativamente más que en el resto de los grupos. Estos resultados nos permiten observar en el grupo SEE el fenómeno de la verbosidad en el uso de formas de tratamiento que muestran cariño, y no es aplicable la transferencia de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control.

Fórmulas apelativas convencionalizadas (por ejemplo, *mujer, tía*) (FA): en el grupo HNC se encuentran más casos de fórmulas apelativas como mejor o hombre que en otros tres grupos (HNC: 50, SEC: 11, SEE: 20, HNE: 20). Los resultados de

post hoc (véase Anexo 5 - Tabla 56) indican diferencias significativas entre el grupo HNC y el resto de los grupos. Es decir, los hablantes nativos de chino emplean significativamente más este subtipo que los informantes de otros tres grupos, es decir, ambos grupos de ELE se aproximan a los hablantes nativos de español, y no se observa evidencia de transferencia de la lengua materna.

Después de haber analizado las diferencias en las frecuencias de los subtipos de Forma de tratamiento y fórmula apelativa utilizados en todos los rechazos, analizaremos los subtipos utilizados al rechazar a interlocutores de diferente poder relativo y distancia social. En las cuatro Tablas siguientes (22, 23, 24 y 25) podemos observar las frecuencias de los cinco subtipos de Forma de tratamiento y fórmula apelativa empleados por cada grupo al rechazar a los seis tipos de interlocutor.

Tabla 22

Frecuencia de subtipos de Forma de tratamiento y fórmula apelativa empleados por el grupo

HNC

Subtipo	Número de situación											
	(+P, -D)		(=P, -D)		(-P, -D)		(+P, +D)		(=P, +D)		(-P, +D)	
	S ⁴³ 11	S3	S1	S7	S6	S12	S8	S9	S4	S5	S10	S2
FT-US	12	32	0	0	0	0	6	15	0	0	0	0
FT-NP	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
FT-CP	31	37	0	0	0	0	20	0	0	0	0	0
FT-MC	0	0	1	9	0	0	0	0	0	0	0	0
FA	0	0	0	2	4	3	0	27	1	3	6	4
Total	42	69	1	11	4	6	26	42	1	3	6	4

⁴³ Situación

Tabla 23

Frecuencia de subtipos de Forma de tratamiento y fórmula apelativa empleados por el grupo

HNE

Subtipo	Número de situación											
	(+P, -D)		(=P, -D)		(-P, -D)		(+P, +D)		(=P, +D)		(-P, +D)	
	S11	S3	S1	S7	S6	S12	S8	S9	S4	S5	S10	S2
FT-US	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FT-NP	2	4	0	1	2	3	0	1	1	0	1	0
FT-CP	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FT-MC	0	0	0	1	2	2	0	1	0	1	0	3
FA	0	0	5	8	4	2	0	0	0	0	0	0
Total	2	6	5	10	8	7	0	2	1	1	1	3

Para el grupo HNC, los hablantes nativos de chino emplean el subtipo FT-US (uso del pronombre “usted”) en cuatro situaciones (3, 8, 9 y 11) —en que el participante rechazan a una persona de alto poder relativo con larga distancia o con corta distancia tanto en rechazo a la invitación como en rechazo al ofrecimiento, y se encuentran mucho más casos en la situación 11 que en la situación 8, y en la situación 3 mucho más que en la situación 9, es decir, se usa mucho más el pronombre “usted” al rechazar a una persona de alto poder relativo y corta distancia social en ambos temas de rechazo, dos veces más que al rechazar a una persona poco de alto poder y larga distancia. Y el subtipo FT-CP (uso del cargo propio del interlocutor), como “老师 (profesora)”, se usa en las cuatro situaciones de alto poder relativo (3, 8 y 11), y se encuentran mucho más casos del cargo propio del interlocutor cuando rechazan a una persona de alto poder relativo y corta distancia social que cuando rechazan a una persona poco de alto poder y larga distancia, tanto en rechazos a la invitación como en rechazos al ofrecimiento de ayuda. Y el subtipo FT-MC (forma de tratamiento que

muestra cariño), como “亲爱的 (cariño)”, “mi amigo”, se usa solamente cuando rechazan a una persona de una persona de igual poder relativo y con corta distancia. En cuanto al subtipo FT-NP (propio nombre del interlocutor), solo se observan tres casos en la situación 12, es decir, al rechazar una ayuda ofrecida por una persona de bajo poder relativo y corta distancia (la profesora rechazan a una ayuda ofrecida por una alumna de su clase). Por último, en el caso del subtipo FA (fórmulas apelativas convencionalizadas), como “姐 (hermana)” o “同学(alumna)”, no aparece en cuatro situaciones (1, 3, 8 y 11), es decir, en rechazos a la invitación no se utiliza al rechazar a una persona de alto poder relativo, tanto con corta distancia como con larga distancia, tampoco al rechazar a una persona de igual poder relativo y con larga distancia; en rechazos al ofrecimiento de ayuda no se usa al rechazar a una persona de alto poder y corta distancia.

Para el grupo HNE, a diferencia del grupo HNC, se encuentra solo un caso del pronombre “usted” (FT-US) en la situación 11, es decir, el participante rechaza la invitación a su interlocutor de alto poder relativo y corta distancia social. En cuanto al uso de propio nombre del interlocutor (FT-NP), como “Laura”, “Ana”, se usa más al rechazar a una persona de alto poder relativo y corta distancia (la situación 11 y la situación 3), así como rechazar a una persona de bajo poder y con corta distancia (la situación 6 y la situación 12). Para el uso del cargo propio del interlocutor (FT-CP), como “profesora”, solo se observa al rechazar la ayuda ofrecida por una persona de alto poder y concorta distancia (la situación 3). Y el uso de forma de tratamiento que muestra cariño (FT-MC), como “guapa”, se observan más casos al rechazar a una

persona de bajo poder relativo, tanto con corta distancia como con larga distancia social. Y las fórmulas apelativas convencionalizadas (FA), se encuentran casos en las situaciones 1, 6, 7, 12, pero se usan más al rechazar a una persona de igual poder y con corta distancia social (=P, -D) que al rechazar a una persona de bajo poder y corta distancia (-P, -D).

Tabla 24

Frecuencia de subtipos de Forma de tratamiento y fórmula apelativa empleados por el grupo

SEC

Subtipo	Número de situación											
	(+P, -D)		(-P, -D)		(-P, -D)		(+P, +D)		(-P, +D)		(-P, +D)	
	S11	S3	S1	S7	S6	S12	S8	S9	S4	S5	S10	S2
FT-US	1	3	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
FT-NP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FT-CP	12	16	0	0	0	1	7	0	0	0	0	0
FT-MC	0	0	2	3	1	0	0	1	0	0	1	3
FA	1	1	1	0	2	1	3	0	0	0	2	0
Total	14	20	3	4	3	2	10	1	1	0	3	4

En el grupo SEC, el pronombre “usted” (FT-US) se usa más al rechazar a una persona de alto poder relativo y con corta distancia (+P, -D). En cuanto al subtipo FT-CP (cargo propio del interlocutor), se usa mucho más al rechazar a una persona de alto poder relativo y con corta distancia (+P, -D), es decir, en la situación 11 y la situación 3. Además, en la situación 7 se observan siete casos de cargo propio del interlocutor y un caso en la situación 12. Y en el uso del subtipo FT-MC (forma de tratamiento que muestra cariño), se observan más casos al rechazar a una persona de igual poder

relativo y con corta (=P, -D) y al rechazar a una persona de bajo poder y con larga distancia (-P, +D). En el caso del subtipo FA (fórmulas apelativas convencionalizadas), como “señora”, no se usa al rechazar a una persona de igual poder relativo y con larga distancia (la situación 4 y la situación 5), ni al rechazar a una persona de igual poder y con corta distancia (la situación 7), tampoco al rechazar a una persona de alto poder y con larga distancia (la situación 9). En los datos de este grupo no se encuentra ningún caso del subtipo FT-NP (el uso del nombre propio del interlocutor).

Tabla 25

Frecuencia de subtipos de Forma de tratamiento y fórmula apelativa empleados por el grupo

SEE

Subtipo	Número de situación											
	(+P, -D)		(=P, -D)		(-P, -D)		(+P, +D)		(=P, +D)		(-P, +D)	
	S11	S3	S1	S7	S6	S12	S8	S9	S4	S5	S10	S2
FT-US	2	5	0	0	2	0	1	1	0	0	1	0
FT-NP	3	2	0	1	2	1	1	1	2	2	0	0
FT-CP	12	18	0	0	0	0	4	1	0	0	0	0
FT-MC	0	0	4	6	3	4	0	0	0	1	2	2
FA	0	0	2	4	3	3	1	0	0	1	3	3
Total	17	25	6	11	10	8	7	3	2	4	6	5

Para el grupo SEE, igual que el grupo SEC, se usa más el subtipo FT-US (el pronombre “usted”) cuando rechazan a una persona de alto poder relativo y con corta distancia. Y en cuanto al subtipo FT-NP (nombre propio del interlocutor), no se usa en las situaciones 1, 2 y 10. Y el subtipo FT-CP (cargo propio del interlocutor), se usa al rechazar a una persona de alto poder relativo, tanto con corta distancia como con larga distancia, pero se observan mucho más casos al rechazar a una persona de alto poder

relativo y con corta distancia (+P, -D) que al rechazar a una persona de alto poder y con larga distancia (+P, +D), de manera similar a los grupos HNC y SEC. En el uso del subtipo FT-MC (forma de tratamiento que muestra cariño), se usa al rechazar a una persona de igual poder y de bajo poder relativo, en comparación con el grupo HNC, los participantes de los grupos HNE, SEC y SEE lo emplean en más situaciones, especialmente se observa su uso en rechazos a una persona con larga distancia. Y el subtipo FA (fórmulas apelativas convencionalizadas), como “tía” o “señora”, no se usa en las situaciones 3, 4, 9 y 11.

Grupo HNC:

FT-US:

- a. 谢谢老师的邀请，真是不好意思，我当天还有其他的课程，如果可以空出来时间，我一定会提前告知您。(Traducción mía: Gracias por la invitación de profesora, lo siento de verdad, tengo otras clases ese día, si tengo tiempo libre, sin duda se lo haré saber a usted con antelación.) (10711)
- b. 不好意思啊老师，我那天晚上家里有点事，晚上跟爸妈回奶奶家，可能没办法参加，不过还是非常感谢您邀请我，下次聚会我一定去！(Traducción mía: Lo siento PM, profesora, tengo un asunto familiar esa noche, iré a la casa de mi abuela con mis padres, así que no podré asistir. Pero le agradezco mucho a usted por la invitación, sin duda iré a la próxima fiesta.) (11211)
- c. 谢谢老师，您先坐吧，我来发就可以呀 (Traducción mía: Gracias profesora, usted siéntese primero PM, yo lo haré PM.) (11403)

FT-NP:

- a. 谢谢，张丽，没事，这里我来就行了，你去找个好地方先坐。(Traducción mía: Gracias, Zhang Li, no pasa nada, yo me encargo aquí, tú busca primero un buen asiento.) (12312)

FT-CP:

5. Resultados

- a. 老师抱歉，那天我下课了得赶着回家，火车票都买了。好可惜！
(Traducción mía: Profesora, lo siento, ese día tengo que irme deprisa a casa después de clase y había comprado el billete de tren. ¡Qué lástima!) (10908)
- b. 谢谢老师，我自己就可以的，您请坐，我马上就发完啦！(Traducción mía: Gracias profesora, puedo hacerlo sola, siéntese usted, ¡lo terminaré pronto!) (10303)

FT-MC:

- a. 不好意思，亲爱的，我周五晚上约了个同学，下课就得赶过去，之前就说好了。这次参加不了聚会了，太抱歉了。(Traducción mía: Lo siento cariño, tengo una cita con una compañera el viernes por la noche y tengo que acudir en cuanto salga de clase, como me había quedado antes.. Esta vez no podré ir a la fiesta, lo siento mucho.) (11101)
- b. 没事，亲爱的，我们人手够用，你快忙你的去吧 (Traducción mía: No hay problema, cariño, tenemos suficientes ayudantes, y tú ocúpate de lo tuyo PM.) (11107)

Grupo HNE:

FT-US:

- a. Profesora, no se preocupe usted, está todo preparado, pero muchas gracias por ofrecerse. Disfrute del congreso. (40903)

FT-NP:

- a. ¡Ay, Ana! Qué bien...pero ese día tengo una reunión y ya la tenía organizada desde hace tiempo, ya lo siento. (40409)
- b. Bienvenida, Sara (nombre de la profesora). Muchas gracias por ofrecerse, pero ahora me ayudarán otros compañeros. Siéntese, ¡espero que disfrute del congreso! (41003)

FT-CP:

- a. Profesora, no se preocupe usted, está todo preparado, pero muchas gracias por ofrecerse. Disfrute del congreso.

FT-MC:

- a. *¡Ay! ¡Qué bien! gracias por la invitación, guapa, pero tengo compromiso, que lo paséis muy bien. (42506)*
- b. *¡No te preocupes, querida! La verdad es que me basto por mí misma, ¡espero que disfrutes del congreso! (41112)*

FA:

- a. *¡Hostia tía! Es que me va fatal el viernes. ¿Qué te parece si quedamos otro día nosotras juntas? Lo siento mucho. ¡no te olvides de enviarme fotos para ver lo guapas que vais! (40401)*
- b. *Tía, ¡no! No hace falta que me ayudes, jo. Muchas gracias, pero ya lo hago yo, que es un momento. (40607)*

Grupo SEC:

FT-US:

- a. *He reservado algo con anticipación el viernes y es posible que no pueda venir, pero si no te importa, puedo trabajar con usted para preparar. (22804)*
- b. *Gracias. Prefiero que usted te sientes y te prepares a concentrar en la conferencia. No se preocupe. Puedo hacerlo bien. (21903)*

FT-CP:

- a. *Muchas gracias, profesora, pero ya tengo una cita ese día, no puedo ir a la fiesta. Lo siento mucho. (20708)*
- b. *Gracias, profesora. Repartir folletos es el deber mío, tengo que hacerlo por mi cuenta. ¡Gracias!*

FT-MC:

- a. *Lo siento, mi amiga, quiero asistir a la fiesta, pero este viernes por la noche no tengo tiempo porque hay otra cosa para hacer. Perdón! (23001)*
- b. *Gracias, cariño. No te moleste. Puedo repartirlos yo misma.*

FA:

5. Resultados

- a. *Señora, me gustaría ir a la fiesta, pero mis familiares y yo tendremos una fiesta familiar. Porque mis abuelos viven en el campo y tan raramente vienen a reunirse, por eso tengo que asistir a la reunión. Lo siento mucho. (20308)*
- b. *Chica! No te preocupes, lo haré sola. Puedes arreglar los alumnos para sentarse. (20312)*

Grupo SEE:

FT-US:

- a. *Me gustaría ir, pero no puedo ir, profesora. Lo siento. Es que no estoy libre en el viernes. Tengo que preparar por el examen de dele en el proximo lunes. Este examen es muy importante para mi. No creo que tengo suficiente tiempo para participar a la fiesta. Lo siento y espero que usted se lo pase muy bien en la fiesta. (32011)*
- b. *Gracias por su ayuda, pero creo que eso es mi trabajo y tengo que encargarme de esto. Puedo hacerlo yo misma. Usted puede tomar siento para esperar la empieza de la conferencia. (32203)*

FT-NP:

- a. *¡Hey, Elena (nombre de la alumna)! Sí, es una buena idea. Pero ya me he quedado con otra persona y no puedo venir. Lo siento. ¡Que disfrutéis! (31406)*
- b. *Ay, ¡qué amable, Sara! Muchas gracias. No te preocupes, aquí todo bien. No necesito la ayuda ahora. Sé que tienes la cita sobre trabajo con Cristina, pues venga, a su despacho. ¡Nos vemos! (30807)*

FT-CP:

- a. *Muchas gracias por la invitación, profesora, me encantaría ir, me imagino que será muy divertida, pero no creo que pueda ir porque voy a visitar a mi familia este viernes, pero gracias igualmente. Espero que lo pase genial en la fiesta. (30711)*
- b. *Muchas gracias, profesora, la verdad es que ya no queda mucho para repartir, mis compañeros lo harán cuando lleguen. Gracias. Qué bueno poder verle por aquí, me alegro mucho de que participara en este congreso. Espero que lo disfrute.*

FT-MC:

- a. *Ay querida, muchas gracias por compartir la noticia conmigo, pero lo que pasa es que este viernes no puedo ir. Qué pena. (31201)*
- b. *¡Gracias, querida! Tranquila, no es mucho trabajo, ya me encargo yo. (31402)*

FA:

- a. *Tía, este viernes no me apetece ir. Prefiero quedarme en casa descasando, lo siento. Podemos quedar otro día, si puedes. (32501)*
- b. *Chica, muchas gracias. ¡Qué amable eres! Pero mira, vienen también muchos profesores de fuera y es mejor que reparta folletos yo misma dándoles bienvenidos. (31002)*

5.4 Resumen de resultados

En este capítulo se han analizado tanto cuantitativa como cualitativamente los resultados obtenidos a partir de los datos recogidos en los rechazos a la invitación y al ofrecimiento de ayuda por parte de los cuatro grupos de participantes. Los análisis cuantitativos del presente estudio se han llevado a cabo mediante análisis de la frecuencia de estrategias de rechazo y recursos lingüísticos atenuadores utilizados por los distintos grupos, como hemos presentado en la sección 5.1 y la sección 5.2. Los análisis cualitativos se han realizado por medio del análisis del contenido de algunas estrategias de rechazo y recursos atenuadores, como hemos mostrado en la sección 5.3.

En la sección 5.1, primero se han analizado los resultados sobre el uso de las estrategias de rechazo empleadas en todos los doce escenarios de rechazo. Tras haber realizado una serie de comparaciones para las estrategias empleadas por cada grupo en todos los doce escenarios de rechazo a la invitación y al ofrecimiento, se hallan diferencias significativas entre los grupos en el número total de estrategias de rechazo empleadas por todos los grupos en todas las doce situaciones de rechazo a la invitación y de rechazo al ofrecimiento de ayuda, y en la frecuencia de estrategias directas, estrategias indirectas y estrategias adyacentes al rechazo. Además, se encuentran diferencias significativas entre los grupos en la frecuencia de dieciocho estrategias: una estrategia directa, nueve estrategias indirectas y ocho adyacentes al rechazo. Sin embargo, entre ellas, en el número total de estrategias de rechazo y la frecuencia de todas las estrategias directas, así como en la frecuencia de ocho estrategias —Negación (Ne), Declaración de Consecuencia Negativa (DCN), Repetición de Parte de la Petición (RPP), Agradecimiento (Ag), Elogio (El),

Declaración de Opinión Positiva o Sentimiento Positivo (DOP/SP), Declaración de Voluntad Positiva (DVP) y Declaración de Empatía (DE)—, no es aplicable la transferencia negativa de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control.

Según los criterios sobre la clasificación de transferencia negativa de la lengua materna planteada por Shea (2003, pp. 42-43) (véase la sección 2.3.3), en los datos del grupo SEC se observa evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna en tres estrategias indirectas —Disculpa (Di), Dejar Libre al Interlocutor (DLI) y Aplazamiento de Respuesta (AR)—, así como en tres estrategias adyacentes al rechazo —Recepción de Información (RI), Saludo Cortés (SC) y Despedida Cortés (DC)—; existen evidencia de transferencia débil de la lengua materna en la frecuencia de dos estrategias indirectas —Excusa (Ex) y Cambio de Tema (CT)—; y no hay transferencia negativa de la lengua materna en la frecuencia de todas las estrategias indirectas y la frecuencia de todas las adyacentes al rechazo, así como en la frecuencia de una estrategia indirecta —Promesa de Aceptación Futura (PAF)—. Además, en la frecuencia de la estrategia indirecta Declaración de Principios o Filosofía (DP/DF), debido a que se hallan diferencias significativas entre los dos grupos de control, se puede aplicar la transferencia negativa de la lengua materna, pero el grupo SEC se sitúa en la posición intermedia entre el grupo HNC y el grupo HNE, y este grupo no difiere significativamente de los grupos HNC y HNE, respectivamente, por lo tanto, este tipo de excepción no puede clasificarse como una de las categorías de

transferencia planteadas por Shea (2003) —transferencia fuerte, transferencia débil o ausencia de transferencia—.

En los datos del grupo SEE, hemos encontrado evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna en la frecuencia de todas las estrategias indirectas, y en la frecuencia de una estrategia indirecta —Disculpa (Di)— y una adyacente al rechazo —Saludo Cortés (SC)—; evidencia de transferencia débil de la lengua materna en la frecuencia de tres estrategias indirectas —Excusa (Ex), Dejar Libre al Interlocutor (DLI) y Cambio de Tema (CT)—; y no hay transferencia negativa de la lengua materna en la frecuencia de una estrategia indirecta —Promesa de Aceptación Futura (PAF)— y dos estrategias adyacentes al rechazo —Recepción de Información (RI) y Despedida Cortés (DC)—. Igual que la estrategia indirecta Declaración de Principios o Filosofía (DP/DF) del grupo SEC, lo mismo también ocurre en los datos del grupo SEE, en la frecuencia de la estrategias indirecta Declaración de Principios o Filosofía (DP/DF) y la estrategias indirecta Aplazamiento de Respuesta (AR), es decir, aunque es aplicable la transferencia negativa de la lengua materna por existencia de diferencias significativas entre ambos grupos de control, pero el grupo SEE se sitúa en la posición intermedia entre el grupo HNC y el grupo HNE, y no difiere significativamente de los grupos HNC y HNE, respectivamente. Por eso, también es la excepción que no puede clasificarse como una de las categorías de transferencia de la lengua materna. Además, en la frecuencia de todas las estrategia adyacentes al rechazo, aparece el fenómeno de la verbosidad en el grupo SEE.

En la sección 5.2 se han analizado los recursos lingüísticos atenuadores utilizados en los rechazos a la invitación y al ofrecimiento de ayuda y se han identificado diferencias significativas entre los grupos en el número total de todos los recursos atenuadores y la frecuencia de trece recursos distintos. Entre ellas, se incluyen las partículas modales en chino (PM) que solo se aplican para el chino, lo que no nos permite comparar su uso en ambos grupos de ELE y el grupo HNE, por lo tanto no se pueden analizar cuantitativamente en esta sección. Por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control, no es aplicable la transferencia de la lengua materna en la frecuencia de tres recursos atenuadores —Modificadores externos: cuantificadores minimizadores (ME), Marcador de complicidad (MC) y Oración interrogativa (OI)—.

En el grupo SEC se encuentra evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna en la frecuencia de cinco atenuadores: Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan incertidumbre, incompetencia o ignorancia (III), Razones objetivas (RO), Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla (ES), Interjecciones y vocalizaciones (Int/Voc) y Partículas discursivas modales de objetivación (PDMO); ausencia de transferencia de la lengua materna en el número total de todos los recursos atenuadores y en la frecuencia de dos recursos —Formas de tratamiento y fórmulas apelativas (FT/FA) y Construcciones justificadoras o de excusa (Jus)—. En cuanto a la frecuencia de Partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor (CI), se trata de la excepción que no se puede tomar como una de las categorías de transferencia de la lengua materna por falta de

diferencia significativa entre el grupo SEC y los grupos HNC y HNE, respectivamente. Además, en la frecuencia de Usos modalizados de los tiempos verbales (TV) que solo se usan en los tres grupos con respuestas en español, se observa el fenómeno de la verbosidad en el grupo SEC, es decir, se encuentran significativamente más casos que en el grupo HNE.

En el grupo SEE, solo se observa evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna en un recurso —Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan incertidumbre, incompetencia o ignorancia (III)—; y evidencia de transferencia débil de la lengua materna en el número total de todos los recursos atenuadores y en la frecuencia de dos recursos —Formas de tratamiento y fórmulas apelativas (FT/FA) y Razones objetivas (RO)—; ausencia de transferencia de la lengua materna en la frecuencia de dos atenuadores —Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla (ES), Interjecciones y vocalizaciones (Int/Voc)—. En el caso de Partículas discursivas modales de objetivación (PDMO), constituye la excepción que no se puede clasificar como una de las categorías de transferencia de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre el grupo SEE y los grupos HNC y HNE, respectivamente. En las siguientes tres recursos atenuadores aparece el fenómeno de la verbosidad: Construcciones justificadoras o de excusa (Jus), Partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor (CI) y Usos modalizados de los tiempos verbales (TV) (solo para el español).

En la sección 5.3 se ha analizado el contenido de la estrategia Excusa y el recurso lingüístico atenuador Formas de tratamiento y fórmulas apelativas (FT/FA).

En la sección 5.3.1, se ha analizado por separado el contenido de la estrategia Excusa en los dos temas de rechazo debido a que se encuentran distintos subtipos en ambos temas de rechazo —rechazo a la invitación y rechazo al ofrecimiento de ayuda—.

En los rechazos a la invitación, se hallan diferencias significativas entre los grupos en la frecuencia de tres subtipos de Excusa: Excusa externa con detalles (Ex-EE), Excusa externa con poco detalle [Ex-EE (poco)], Motivo personal (Ex-MP). Entre ellos, por falta de diferencia significativa entre los dos grupos de control, no es aplicable la transferencia de la lengua materna en la frecuencia del subtipo Excusa externa con detalles (Ex-EE). En el grupo SEC, no se encuentra evidencia de transferencia de la lengua materna en la frecuencia del subtipo Excusa externa con poco detalle [Ex-EE (poco)] y se observa evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna en la frecuencia del subtipo Motivo personal (Ex-MP). En el grupo SEE, no se observa evidencia de transferencia de la lengua materna en la frecuencia de los subtipos Excusa externa con poco detalle [Ex-EE (poco)] y Motivo personal (Ex-MP).

En los rechazos al ofrecimiento de ayuda, se identifican diferencias significativas entre los grupos en la frecuencia de tres subtipos de Excusa: Excusa externa (Ex-EE), Facilidad del trabajo (Ex-FT), Declaración de Independencia (Ex-DI). Por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control, no se puede aplicar la transferencia de la lengua materna en la frecuencia de los subtipos Excusa externa (Ex-EE) y Facilidad del trabajo (Ex-FT). En la frecuencia del subtipo Declaración de Independencia (Ex-DI), se observa evidencia de transferencia fuerte

de la lengua materna en el grupo SEC, pero no se halla evidencia de transferencia de la lengua materna en el grupo SEE.

En la sección 5.3.2 se ha analizado el contenido de recurso lingüístico atenuador Forma de tratamiento y fórmula apelativa utilizados en los rechazos a la invitación y rechazos al ofrecimiento de ayuda. Se encuentran diferencias significativas entre los grupos en la frecuencia de cinco subtipos —Forma de tratamiento: pronombre “usted” (FT-US), Forma de tratamiento: nombres propios (FT-NP), Forma de tratamiento: cargos propios (“*jefe*”, “*profesor*”) (FT-CP), Forma de tratamiento que muestra cariño (FT-MC), Fórmulas apelativas convencionalizadas (FA)—. Por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control, no es aplicable la transferencia de la lengua materna en la frecuencia de Forma de tratamiento que muestra cariño (FT-MC).

En el grupo SEC se halla evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna en la frecuencia del subtipo Forma de tratamiento: nombres propios (FT-NP) y evidencia de transferencia débil de la lengua materna en la frecuencia del subtipo Forma de tratamiento: cargos propios (“*jefe*”, “*profesor*”) (FT-CP); no se observa evidencia de transferencia de la lengua materna en la frecuencia de Forma de tratamiento: pronombre “usted” (FT-US) y en la frecuencia de Fórmulas apelativas convencionalizadas (FA).

En el grupo SEE se encuentra evidencia de transferencia débil de la lengua materna en la frecuencia del subtipo Forma de tratamiento: cargos propios (“*jefe*”, “*profesor*”) (FT-CP); no se observa evidencia de transferencia de la lengua materna en

la frecuencia de tres subtipos —Forma de tratamiento: pronombre “usted” (FT-US), Forma de tratamiento: nombres propios (FT-NP), Fórmulas apelativas convencionalizadas (FA)—.

Capítulo 6 Discusión de los resultados

Si bien el principal objetivo de la tesis es profundizar en la evidencia de la transferencia de la lengua materna observada en las estrategias empleadas por grupos de ELE en distintos contextos de aprendizaje, resumimos los resultados del análisis contrastivo entre el español y el chino que nos proporcionan la base teórica para identificar el mayor o menor acercamiento a los patrones de las lenguas y las dificultades que encuentran los hablantes.

Queda demostrado en el análisis empírico que hay diferencias en la selección de las expresiones y recursos para lograr la intención comunicativa del acto de habla de rechazo en español y en chino. En cuanto al uso de estrategias de rechazo, en los datos de español se han registrado unas estrategias que no aparecen en los datos de chino, como son: Verbo Realizativo (VR), Declaración de Desconfianza (DD), Evitación o Salida (ES) y Solicitud de Información (SI). Por su parte, en el corpus de chino se han encontrado unas estrategias que no aparecen en el corpus español: Declaración de Sentimiento Negativo (DSN), Aceptación que Funciona como un Rechazo (AFR), Expresión de Estímulo o Amistad (EEA).

En ningún caso, las participantes nativas de chino han utilizado rechazos directos con verbos realizativos como "rechazar" o "negar(se)", ya que en la vida cotidiana los chinos suelen evitar este tipo de actos, ya que se consideran amenazantes para el interlocutor y pueden afectar negativamente la imagen del hablante. La estrategia "Declaración de Desconfianza" (DD), que solo se ha encontrado en los

rechazos a la ayuda en el corpus de Vaca Matos (2017, p. 186), no se ha mencionado en otros estudios sobre rechazo y no se ha registrado en los datos en chino de otros autores.

En cuanto a la estrategia de Evitación o Salida (ES), que se emplea para evitar continuar la conversación con el interlocutor o salir de una situación incómoda, va en contra del principio "sea claro", una de las reglas de la competencia pragmática establecida por Lakoff (1973, p. 296). Sin embargo, la regla "sea claro" no siempre se considera cortés y, en muchas ocasiones, puede resultar ofensiva y brusca, especialmente en un contexto de rechazo o negación. Aunque N. Wang (2002) ha indicado que a veces se puede considerar como una estrategia descortés, se utiliza para evitar posibles conflictos entre el hablante y el oyente.

En el corpus en chino, se han identificado estrategias que no se utilizan en los datos en español. Entre ellas, cabe destacar la estrategia de "Aceptación que Funciona como un Rechazo" (AFR), la cual es un fenómeno específico de los hablantes chinos. En otras palabras, al rechazar una solicitud, los chinos suelen expresar una aceptación que funciona como un rechazo para evitar una respuesta negativa o posibles conflictos, y luego proporcionan una excusa que justifica por qué no pueden cumplir con la petición (Su, 2012; N. Wang, 2012). Aunque esta estrategia se ha registrado en los datos de Beebe *et al.* (1990), Liao y Bresnahan (1996), y Wannaruk (2008), no se observa en los datos de las hablantes nativas de español. Tampoco se ha registrado en las respuestas de las hablantes nativas de español la estrategia "Expresión de Estímulo o Amistad" (EEA), pero este tipo de expresión de sentimiento, como decir "Te quiero",

sí aparece en el corpus de rechazos de adolescentes españoles según el estudio de Magraner Mifsud (2019).

En los datos de las hablantes nativas de chino, se ha registrado un recurso atenuador específico: Partículas modales en chino (PM) (exclusivas del chino). Como se ha mencionado en el apartado 4.5.2, este recurso es un fenómeno específico que solo se presenta en chino y no tiene equivalente en español. Por otro lado, en el corpus de español, se han identificado recursos atenuadores que no aparecen en el corpus de chino. Estos incluyen: Usos modalizados de los tiempos verbales (TV) (exclusivos del español), Construcciones justificadoras o de excusa (Jus), Oración interrogativa (OI), Construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona (OP), Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla (ES), Partículas discursivas modales de objetivación (PDMO), e Impersonalizaciones (Imp).

En ninguno de los dos corpus de de hablantes nativas se ha encontrado ningún caso de los siguientes recursos atenuadores: Omisión (Om) y Modificadores morfológicos internos: sufijos diminutivos (MI) (exclusivos del español), los cuales solo se observan en los datos de los grupos de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE).

En cuanto al uso del recurso atenuador Oración interrogativa (OI), que se ha registrado en algunos estudios sobre los datos de rechazo en chino (A. Wang, 2001, p. 183; Kuniczuk, 2015, p. 24), pero que ha sido examinado en pocos estudios sobre los recursos atenuadores empleados en español, Briz (1998, p. 144) ha mencionado la función de atenuación de oraciones interrogativas. Por ejemplo, al ofrecer una

propuesta alternativa, el hablante podría utilizar una oración interrogativa para suavizar lo dicho, lo que da oportunidad de aceptar o no la propuesta. En cuanto al recurso atenuador Construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona (OP), se ha registrado en los estudios de varios autores (Barron, 2003, pp. 360-361; Félix-Brasdefer, 2004, pp. 652-653; Bella, 2011; Ren, 2013, p. 725; Albelda *et al.*, 2014, pp. 28-29; Demirkola, 2016, p. 797), pero casi no se ha discutido como un recurso atenuador en los estudios sobre rechazos en chino, a pesar de que se observa comúnmente en chino. A modo de ejemplo, *现在我们正处在困难时期, 依我看, 要求涨工资不合适* (Ahora nos encontramos en situaciones difíciles, a mi parecer, no sería conveniente pedir el aumento de sueldo). Lo mismo sucede con en el recurso Partículas discursivas modales de objetivación (PDMO), que no se observa en los datos de las hablantes nativas de chino, ni se ha mencionado en los estudios sobre el rechazo en chino, pero sí existe en chino, por ejemplo, *事实上, 如果老师在场, 同学们可能不太自在* (La verdad es que los alumnos no se sentirán muy cómodos si está presente el profesor).

Los resultados confirman que, más allá de la competencia lingüística, resulta esencial para los estudiantes adquirir conocimientos sobre los principios de cortesía. En la sección 6.3.2, hemos vinculado el contenido del recurso atenuador "Forma de tratamiento y fórmula apelativa" con los principios de cortesía propuestos por Gu (1990). Según Gu (1990, p. 249), el uso de formas de tratamiento implica que el hablante reconoce el estatus social o el papel social particular del oyente. Especialmente cuando hay desigualdad en términos de poder social o profesión, los

interlocutores de menor jerarquía tienden a optar por formas de tratamiento más formales para mostrar respeto a los superiores, como el uso de cargos propios como “老板 (jefe)” o “老师 (profesor)”. En contraste, los españoles prefieren dirigirse a familiares, parientes, amigos y jefes por sus nombres propios, fomentando así una mayor intimidad entre los interlocutores (N. Wang, 2012, p. 12).

Si bien algunos autores han diferenciado entre la transferencia pragmalingüística y la transferencia sociopragmática, otros han señalado que en algunos casos estas no son completamente separables, ya que ambas formas de transferencia involucran dimensiones lingüísticas y sociales. Al no haber establecido esta distinción de partida como factor de variable en el experimento, no podemos interpretar los resultados desde este punto de vista. En el mismo sentido, esta tesis no discute la transferencia positiva debido a la complejidad de distinguir de la transferencia positiva derivada de la aplicación de conocimientos pragmáticos generales o de la generalización de conocimientos pragmáticos de la interlengua (Blum-Kulka, 1991; Kasper, 1992).

En este análisis, identificamos que las hablantes nativas de chino emplean significativamente más estrategias indirectas que las hablantes nativas de español. A su vez, las hablantes nativas de español recurren de manera significativa a estrategias adyacentes al rechazo en comparación con las hablantes nativas de chino.

Después de examinar detalladamente cada estrategia de rechazo, identificamos diferencias significativas entre las hablantes nativas de chino y las de español en el uso de siete estrategias indirectas y tres estrategias adyacentes al rechazo.

Específicamente, se encontró que las nativas de chino utilizan más frecuentemente las estrategias de Disculpa (Di), Excusa (Ex), Promesa de Aceptación Futura (PAF) y Cambio de Tema (CT). Por otro lado, se registraron menos casos de las estrategias de Declaración de Principios o Filosofía (DP/DF), Dejar Libre al Interlocutor (DLI), Aplazamiento de Respuesta (AR), Recepción de Información (RI), Saludo Cortés (SC) y Despedida Cortés (DC) en comparación con las nativas de español.

Estos resultados destacan las diferencias significativas en la utilización de estrategias de rechazo entre hablantes nativos de chino y español, proporcionando una base sólida para abordar las implicaciones de estas variaciones en nuestro análisis.

Basándonos en los resultados del análisis del corpus, hemos desarrollado una clasificación de la transferencia de la lengua materna, adaptada de la clasificación propuesta por Shea (2003, pp. 42-43). Identificamos distintos grados de transferencia de la lengua materna:

- Transferencia fuerte: Consideramos que hay una transferencia fuerte cuando las hablantes nativas de español muestran una frecuencia significativamente mayor o menor en una estrategia en comparación con las nativas de chino. Además, las estudiantes sinohablantes de ELE son estadísticamente indistinguibles de las nativas de chino pero significativamente diferentes de las hablantes nativas de español. En otras palabras, las hablantes no nativas se comportan de manera similar a las nativas de su lengua materna y no a las nativas de la lengua meta.

- **Transferencia débil:** Consideramos que hay una transferencia débil cuando las frecuencias de estrategias difieren significativamente entre las hablantes nativas de español y las nativas de chino. Las frecuencias de las estudiantes sinohablantes de ELE difieren significativamente de ambos grupos de nativas, y se sitúan entre las frecuencias de las hablantes nativas de español y las nativas de chino. En otras palabras, la producción de las hablantes no nativas de español en estos casos ocupa una posición intermedia distintiva.
- **Indicios de transferencia:** Consideramos que hay indicios de transferencia cuando las frecuencias de estrategias difieren significativamente entre las hablantes nativas de español y las nativas de chino. La frecuencia de las estudiantes sinohablantes de ELE se sitúa entre las frecuencias de las hablantes nativas de español y las nativas de chino, pero no difiere significativamente de ambos grupos de nativas.
- **Ausencia de transferencia pragmática:** Se considera que hay ausencia de transferencia pragmática cuando las frecuencias de los dos grupos de nativas de ambas lenguas difieren significativamente entre sí. Además, las frecuencias de las estudiantes sinohablantes de ELE y las nativas de chino difieren significativamente, pero las frecuencias de las estudiantes sinohablantes de ELE y las nativas de español son estadísticamente indistinguibles. Es decir, no se observa evidencia de transferencia pragmática cuando las estudiantes no nativas de ELE se comportan de

manera similar a las nativas de la lengua meta en la frecuencia de una estrategia y difieren significativamente de las nativas de su lengua materna.

- No aplicable: El concepto de transferencia pragmática se considera no aplicable cuando los dos grupos de hablantes nativos de ambas lenguas son estadísticamente indistinguibles en la frecuencia de una estrategia específica debido a la falta de condición previa necesaria de transferencia negativa, es decir, la ausencia de una diferencia significativa entre la lengua materna y la lengua meta.

6.1 Transferencia en el uso de las estrategias de rechazo

En esta sección, abordamos los resultados relacionados con las estrategias utilizadas en los rechazos para responder a la primera pregunta de investigación: ¿Existen diferencias en el empleo de estrategias de rechazo a la invitación y a la ayuda entre sinohablantes de español con diversos contextos de aprendizaje? Asimismo, investigamos si, en comparación con los estudiantes que estudian español en China, estos se acercan más a los hablantes nativos de español en el uso de estrategias de rechazo, especialmente considerando el contexto de inmersión en la lengua meta.

Primero, discutimos si hay transferencia de la lengua materna en el número total y la frecuencia de los tres tipos de estrategias (directas, indirectas y adyacentes al rechazo), en la Tabla 26 se presentan los grados de transferencia de la lengua materna de ambos grupos de ELE.

Tabla 26

Transferencia en la utilización de las estrategias de rechazo empleadas al rechazar la invitación y el ofrecimiento de ayuda

Estrategia	Frecuencias de la estrategia en los grupos HNC, SEC, SEE, HNE	Transferencia en SEC	Transferencia en SEE
Directa	131, 97, 122, 134	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable
Indirecta	796, 691, 756, 697	No hay transferencia de la lengua materna	Hay transferencia fuerte de la lengua materna
Adyacente al rechazo	402, 493, 608, 468	No hay transferencia de la lengua materna	verbosidad
Número total	1329, 1281, 1486, 1299	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable

En la sección 5.1 se han presentado los resultados de análisis sobre las diferencias en la frecuencia de las estrategias utilizadas por los grupos a la hora de rechazar la invitación y rechazar el ofrecimiento de ayuda, y se han hallado diferencias significativas entre los grupos en el número total de estrategias de rechazo, también en la frecuencia de las estrategias directas, indirectas y adyacentes al rechazo. Sin embargo, en el número total de estrategias y la frecuencia de las estrategias directas, no es aplicable la transferencia negativa de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control. De hecho, se observa que en el grupo SEE se usa significativamente más estrategias que en los otros tres grupos, es decir, en el grupo SEE se observa el fenómeno de la verbosidad. Este hallazgo sobre el fenómeno de la verbosidad concuerda con lo encontrado en el estudio de Félix-Brasdefer (2004), donde descubrió que las alumnas estadounidenses de español como

lengua extranjera, con experiencia de inmersión en la lengua meta, utilizaron muchas más estrategias que las hablantes nativas de español al producir rechazos. Además, el autor encontró que los estudiantes no nativos con estancia en la lengua meta emplearon más estrategias de rechazo que los estudiantes no nativos sin experiencia en la lengua meta (Félix-Brasdefer, 2013). Ren (2012) también indica en su estudio que, después de cuatro meses de estudio en la comunidad de L2, los estudiantes no nativos ya han adquirido más tipos de estrategias de rechazo y adyacentes al rechazo de L2. En cuanto a la frecuencia de las estrategias directas, en el grupo SEC se utilizan significativamente menos estrategias directas que ambos grupos de control.

En la frecuencia de las estrategias adyacentes al rechazo, los estudiantes del grupo SEC se aproximan a los hablantes nativos de español, es decir, en el grupo SEC no hay transferencia de la lengua materna, mientras que en el grupo SEE se observa el fenómeno de la verbosidad, lo que no concuerda con la hipótesis 1.

En cuanto a la frecuencia de las estrategias indirectas, el grupo SEC se asemeja al grupo HNE, mientras que el grupo SEE se aproxima al grupo HNC. Es decir, en el grupo SEC no se observa transferencia de la lengua materna, pero en el grupo SEE se evidencia una transferencia significativa de la lengua materna, lo cual no concuerda con la hipótesis 1.

Pasamos ahora a señalar aquellas estrategias en las que la transferencia negativa de la lengua materna no es aplicable debido a la falta de divergencia significativa entre los grupos de control. No se hallan diferencias significativas entre los grupos en la frecuencia de dos estrategias directas —Verbo Realizativo (VR) y

Capacidad Negativa o Voluntad Negativa (CN/VN)—; once estrategias indirectas — Lástima (La), Declaración de Desconfianza (DD), Declaración de Alternativa (DA), Establecimiento de Condiciones para una Aceptación (ECA), Declaración de Sentimiento Negativo (DSN), Petición de Comprensión (PC), Aceptación que Funciona como un Rechazo (AFR), Broma (Br), Evitación o Salida (ES), Evasivas (Ev) y Promesa de Intentar Cumplir (PIC)—; y tres estrategias adyacentes al rechazos —Deseo (De), Solicitud de Información (SI) y Expresión de Estímulo o Amistad (EEA)—.

Centrándonos en las estrategias de rechazo con diferencias significativas entre los grupos, podemos notar distintos niveles de transferencia de la lengua materna, que hemos agrupado en la Tabla 27 para facilitar la discusión de resultados.

Como se ve en la Tabla 27, no se aplica la transferencia de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control en el uso de la estrategia directa Negación (Ne), dos estrategias indirectas —Declaración de Consecuencia Negativa (DCN) y Repetición de Parte de la Petición (RPP)—, y cinco adyacentes al rechazo —Agradecimiento (Ag), Elogio (El), Declaración de Opinión Positiva o Sentimiento Positivo (DOP/SP), Declaración de Voluntad Positiva (DVP) y Declaración de Empatía (DE)—.

Tabla 27

Transferencia en la utilización de las estrategias de rechazo empleadas al rechazar la invitación y el ofrecimiento de ayuda

Tipo de Estrategia	Estrategia	Frecuencia de la estrategia en cada grupo	Transferencia en SEC	Transferencia en SEE
Directa	Negación (Ne)	HNC: 45, SEC: 20, SEE: 20, HNE: 43	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable
Indirecta	Disculpa (Di)	HNC: 66, SEC: 85, SEE: 77, HNE: 25	Transferencia fuerte de la lengua materna	Transferencia fuerte de la lengua materna
	Excusa (Ex)	HNC: 397, SEC: 346, SEE: 334, HNE: 294	Transferencia débil de la lengua materna	Transferencia débil de la lengua materna
	Promesa de Aceptación Futura (PAF)	HNC: 16, SEC: 5, SEE: 8, HNE: 4	No hay transferencia de la lengua materna	No hay transferencia de la lengua materna
	Declaración de Principios o Filosofía (DP/DF)	HNC: 13, SEC: 23, SEE: 23, HNE: 33	Indicio de transferencia	Indicio de transferencia
	Declaración de Consecuencia Negativa (DCN)	HNC: 12, SEC: 21, SEE: 9, HNE: 7	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable
	Dejar Libre al Interlocutor (DLI)	HNC: 73, SEC: 54, SEE: 132, HNE: 188	Transferencia fuerte de la lengua materna	Transferencia débil de la lengua materna
	Cambio de Tema (CT)	HNC: 130, SEC: 76, SEE: 84, HNE: 49	Transferencia débil de la lengua materna	Transferencia débil de la lengua materna
	Repetición de Parte de la Petición (RPP)	HNC: 13, SEC: 3, SEE: 5, HNE: 10	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable
	Aplazamiento de Respuesta (AR)	HNC: 2, SEC: 1, SEE: 4, HNE: 9	Transferencia fuerte de la lengua materna.	Indicio de transferencia
Adyacente al rechazo	Agradecimiento (Ag)	HNC: 267, SEC: 308, SEE: 307, HNE: 276	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable
	Elogio (El)	HNC: 2, SEC: 27, SEE: 36, HNE: 4	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable
	Declaración de Opinión Positiva o Sentimiento Positivo (DOP/SP)	HNC: 26, SEC: 35, SEE: 83, HNE: 32	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable
	Declaración de Voluntad Positiva (DVP)	HNC: 19, SEC: 69, SEE: 73, HNE: 22	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable
	Declaración de Empatía (DE)	HNC: 75, SEC: 43, SEE: 82, HNE: 86	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable
	Recepción de Información (RI)	HNC: 2, SEC: 0, SEE: 9, HNE: 15	Transferencia fuerte de la lengua materna	No hay transferencia de la lengua materna
	Saludo Cortés (SC)	HNC: 4, SEC: 3, SEE: 4, HNE: 16	Transferencia fuerte de la lengua materna	Transferencia fuerte de la lengua materna
	Despedida Cortés (DC)	HNC: 1, SEC: 3, SEE: 11, HNE: 13	Transferencia fuerte de la lengua materna	No hay transferencia de la lengua materna

Entre ellas, podemos encontrar que los dos grupos de estudiantes chinos de ELE emplean significativamente menos la estrategia directa Negación (Ne). En las estrategias de Elogio (El) y Declaración de Voluntad Positiva (DVP), se evidencia el fenómeno de la verbosidad en ambos grupos de ELE. Asimismo, en la Declaración de Opinión Positiva o Sentimiento Positivo (DOP/SP), se observa también el fenómeno de la verbosidad en el grupo SEE. Los dos grupos expresan mucho más agradecimiento que los dos grupos de control. Además, en el grupo SEC se encuentran significativamente menos casos de la estrategia adyacente al rechazo Declaración de Empatía (DE) que en el resto de los grupos.

Por otra parte, podemos notar que en ambos grupos de ELE no se observa distintos niveles de transferencia de la lengua materna en la utilización de cinco estrategias —Disculpa (Di), Excusa (Ex), Promesa de Aceptación Futura (PAF), Cambio de Tema (CT), y Saludo Cortés (SC)—. Es decir, en la utilización de dichas estrategias, los estudiantes del grupo SEE no muestran una tendencia a aproximarse más a los hablantes nativos de español, lo que significa que los resultados no concuerdan con la hipótesis 1. Como se puede apreciar en la Tabla 27, el grupo de hablantes nativos de chino presenta significativamente más casos de la estrategia Disculpa (Di), lo cual se alinea con los resultados del estudio de N. Wang (2012). Específicamente, se destaca que los hablantes chinos tienden a ofrecer disculpas más de una vez al realizar un rechazo, una práctica que es escasamente observada en los datos de hablantes nativos de español. Estos resultados están en línea con el hecho de que la modestia sea una de las cuatro dimensiones clave del concepto de cortesía en la

cultura china, según la propuesta de Gu (1990, p. 239). En situaciones de rechazo, los chinos suelen experimentar un sentimiento de pena y tienden a disculparse con su interlocutor. Esta práctica podría interpretarse como una forma de autodenigración, destinada a evitar que su respuesta negativa sea percibida como grosera o arrogante. En ambos grupos de ELE se observa la transferencia pragmática de su lengua materna en el uso de disculpas.

Por último, en el uso de la estrategia Dejar Libre al Interlocutor (DLI), en el grupo SEC se observa evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna, y en el grupo SEE, transferencia débil de la lengua materna; es decir, en comparación con el grupo SEC, los estudiantes del grupo SEE se acercan más a los hablantes nativos de español. En las estrategias Recepción de Información (RI) y Despedida Cortés (DC), en los datos del grupo SEC hay transferencia fuerte de la lengua materna y en el grupo SEE, no hay transferencia de la lengua materna, es decir, los estudiantes del grupo SEE se aproximan a los hablantes nativos de español, y los del grupo SEC se acercan a los nativos de chino. Además, en la estrategia Aplazamiento de Respuesta (AR), en el grupo SEC hay transferencia fuerte de la lengua materna, y en el grupo SEE, se puede considerar como un indicio de transferencia de la lengua materna debido a que el grupo SEE se sitúa en la posición intermedia entre el grupo HNC y el grupo HNE, y este grupo no difiere significativamente de los grupos HNC y HNE, respectivamente. Considerados los resultados globalmente, podemos decir que los estudiantes del grupo SEE muestran una mayor aproximación a los hablantes nativos

de español en comparación con los estudiantes del grupo SEC. Por tanto, los hallazgos relacionados con estas cuatro estrategias respaldan la hipótesis 1.

En los siguientes párrafos identificaremos las estrategias que no son utilizadas por los informantes de cada grupo en sus respuestas a las invitaciones y ofrecimientos de ayuda, centrándonos en las estrategias específicas de rechazo empleadas por cada grupo. Primero, en el grupo HNC y el grupo SEE no hay ningún caso de la estrategia directa Verbo Realizativo (VR), como “*Rechazaré la invitación*” o “*tengo que rechazarte*”; en el grupo SEC, igual que en el grupo HNE, se observan dos casos.

En cuanto a las estrategias indirectas, con la estrategia Declaración de Desconfianza (DD) ocurre lo mismo que con la estrategia Verbo Realizativo (VR), es decir, en el grupo HNC y el grupo SEE no se usa Declaración de Desconfianza (DD), pero en el grupo SEC, igual que en el grupo HNE, se observan dos casos. En el grupo SEC y el grupo HNE no hay ningún caso de la estrategia Declaración de Sentimiento Negativo (DSN), pero en el grupo SEE se observa un caso, igual que en el grupo HNC.

En relación con la estrategia indirecta "Broma" (Br), cabe destacar que no es empleada por los informantes de ambos grupos de ELE. Esta diferencia es notable en comparación con el grupo HNC y el grupo HNE, donde se evidencian uno y dos casos de esta estrategia en sus respuestas a las invitaciones, respectivamente (consultar ejemplos a y b, observados en los grupos de hablantes nativos de ambas lenguas). La inexistencia del uso de Broma (Br) en ambos grupos de ELE se atribuiría a que los

estudiantes ELE de nivel intermedio aún no confían en su capacidad para hacer bromas de manera apropiada en español en situaciones sociales.

- a. 谢谢邀请, 不过我那天还有点事, 就不去啦, 没有老师的聚会才会更有意思吧, 哈哈。(Traducción mía: *Gracias por la invitación, pero tengo otra cosa que hacer ese día, así que no iré. Será más divertido sin profesores PM, jaja*) (12906)
- b. ¡Oh! Gracias por la invitación, pero no me gustan demasiado las fiestas. Espero que os lo paséis bien. Pero no hagáis demasiadas locuras, ¿de acuerdo? Jaja. (41310)

En cuanto a la estrategia de "Evitación o Salida" (ES), es relevante señalar que no es empleada por los participantes de los tres grupos chinos. Únicamente se observa un caso en el grupo HNE, específicamente en un rechazo a una invitación. (véase el ejemplo c).

- c. No lo sabía... A ver si puedo asistir, gracias por la invitación. Me tengo que ir, nos vemos. (42008)

Este patrón específico de expresar una aceptación que en realidad funciona como un rechazo es una estrategia comúnmente utilizada en los rechazos entre hablantes chinos. En ocasiones, los chinos optan por manifestar inicialmente una aceptación, la cual actúa como un rechazo real, con el propósito de preservar la imagen de su interlocutor y evitar una respuesta negativa directa. Posteriormente, como se evidencia en el ejemplo f, ofrecen una disculpa para explicar la posibilidad

de no poder asistir o establecen condiciones para aceptar la invitación en el futuro, como se ilustra en los ejemplos d y e.

- d. 好啊, 谢谢, 我看看情况, 要是有时间的话就参加。 (Traducción mía: Vale, gracias, veré cómo me va y asistiré si tengo tiempo.) (11901)
- e. Vale. Si tengo tiempo después del trabajo, voy a asistir. (22010)
- f. Ah qué bien! Quizá me apunto, pero tenemos un examen este viernes que acaba el curso y tendría que repasar la clase... si no voy, pasadlo bomba! (31904)

En el grupo SEC, la estrategia de "Promesa de Intentar Cumplir" (PIC) no se emplea, a diferencia de los otros grupos donde se observa su utilización en algunos casos:

- g. 谢谢老师的邀请, 我这周五家里有一些事情, 可能参加不了此次聚会, 不过我会尽力协调, 争取参加聚会的! (Traducción mía: ¡Gracias por la invitación, tengo algunos asuntos de familia este viernes y puede que no pueda asistir a esta fiesta, ¡pero me organizaré para intentar ir!) (12911)
- h. ¿Este viernes? Me gustaría ir! emm... pero es que no estoy segura si tengo que esperar al propietario de mi casa ese día... pero intento ir! ¿usted va a ir? (31311)
- i. ¡Será muy genial! Me encantaría asistir, pero pero no sé si puedo asistir, lo intentaré de todas maneras. (42406)

En los rechazos de las hablantes nativas de chino, no se encuentra ningún caso de "Solicitud de Información" (SI), y en los de las nativas de español, tampoco se

halla el uso de "Expresión de Estímulo o Amistad" (EEA). Similarmente, al igual que las nativas de español, las participantes del grupo SEE tampoco usan en sus rechazos la estrategia "Expresión de Estímulo o Amistad" (EEA). En los datos del grupo SEC, por otro lado, no se emplean las estrategias "Solicitud de Información" (SI) y "Recepción de Información" (RI).

Resumen de respuesta a la Pregunta de la investigación 1:

A través del análisis de todos los rechazos a la invitación y al ofrecimiento de ayuda, observamos que en los datos de todos los grupos se han utilizado tres estrategias directas, veinte estrategias indirectas y once estrategias adyacentes al rechazo. Sin embargo, no es posible aplicar la transferencia de la lengua materna debido a la falta de lengua materna en el número total de todas las estrategias, así como en el número total de las estrategias directas. Esto se refleja también en la frecuencia de tres estrategias directas, trece estrategias indirectas y ocho adyacentes al rechazo. La Tabla 28 compara la utilización de estrategias de rechazo en los dos grupos de ELE según el grado de transferencia de la lengua materna.

Tabla 28*Grado de transferencia en las estrategias de rechazo por parte de ambos grupos de ELE*

Grado de transferencia	Grupo SEC	Grupo SEE
Transferencia fuerte	Disculpa (Di) Dejar Libre al Interlocutor (DLI) Aplazamiento de Respuesta (AR) Recepción de Información (RI) Saludo Cortés (SC) Despedida Cortés (DC)	Número total de las estrategias indirectas Disculpa (Di) Saludo Cortés (SC)
Transferencia débil	Excusa (Ex) Cambio de Tema (CT)	Excusa (Ex) Cambio de Tema (CT) Dejar Libre al Interlocutor (DLI)
Indicio de transferencia	Declaración de Principios o Filosofía (DP/DF)	Declaración de Principios o Filosofía (DP/DF) Aplazamiento de Respuesta (AR)
Ausencia de transferencia	Número total de las estrategias indirectas Número total de las adyacentes al rechazo Promesa de Aceptación Futura (PAF)	Recepción de Información (RI) Despedida Cortés (DC) Promesa de Aceptación Futura (PAF)
No aplicable	Número total de todas las estrategias Número total de las estrategias directas Verbo Realizativo (VR) Negación (Ne) Capacidad Negativa o Voluntad Negativa (CN/VN) Lástima (La) Declaración de Desconfianza (DD) Declaración de Alternativa (DA) Establecimiento de Condiciones para una Aceptación (ECA) Declaración de Consecuencia Negativa (DCN) Declaración de Sentimiento Negativo (DSN) Petición de Comprensión (PC) Aceptación que Funciona como un Rechazo (AFR) Broma (Br) Evitación o Salida (ES) Repetición de Parte de la Petición (RPP) Evasivas (Ev) Promesa de Intentar Cumplir (PIC) Agradecimiento (Ag) Deseo (De) Elogio (El) Declaración de Opinión Positiva o Sentimiento Positivo (DOP/SP) Declaración de Voluntad Positiva (DVP) Declaración de Empatía (DE) Solicitud de Información (SI) Expresión de Estímulo o Amistad (EEA)	Número total de todas las estrategias Número total de las estrategias directas Verbo Realizativo (VR) Negación (Ne) Capacidad Negativa o Voluntad Negativa (CN/VN) Lástima (La) Declaración de Desconfianza (DD) Declaración de Alternativa (DA) Establecimiento de Condiciones para una Aceptación (ECA) Declaración de Consecuencia Negativa (DCN) Declaración de Sentimiento Negativo (DSN) Petición de Comprensión (PC) Aceptación que Funciona como un Rechazo (AFR) Broma (Br) Evitación o Salida (ES) Repetición de Parte de la Petición (RPP) Evasivas (Ev) Promesa de Intentar Cumplir (PIC) Agradecimiento (Ag) Deseo (De) Elogio (El) Declaración de Opinión Positiva o Sentimiento Positivo (DOP/SP) Declaración de Voluntad Positiva (DVP) Declaración de Empatía (DE) Solicitud de Información (SI) Expresión de Estímulo o Amistad (EEA)

En los datos del grupo SEC se ha observado evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna en seis estrategias; de transferencia débil de la lengua materna en la frecuencia de dos estrategias indirectas. No hay transferencia negativa de la lengua materna en el número total de las estrategias indirectas ni el número total de las adyacentes al rechazo, ni en la frecuencia de una de las estrategias indirectas. En el grupo SEE se ha identificado evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna en el número total de las estrategias indirectas, y en la frecuencia de dos estrategias; evidencia de transferencia débil de la lengua materna en la frecuencia de tres estrategias; y no hay transferencia negativa de la lengua materna en la frecuencia de tres estrategias.

A partir de los resultados sobre el uso de cada uno de los recursos atenuadores, en comparación con el grupo SEC, el grupo SEE muestra un menor nivel de transferencia de la lengua materna o una tendencia a aproximarse más a los hablantes nativos de español en la utilización de cuatro estrategias de rechazo —Dejar Libre al Interlocutor (DLI), Aplazamiento de Respuesta (AR), Recepción de Información (RI) y Despedida Cortés (DC)—. Es decir, podemos considerar que la experiencia de inmersión en la lengua meta ayudará a los estudiantes sinohablantes de ELE a reducir la transferencia pragmática de la lengua materna en el uso de dichas estrategias.

6.2 Transferencia en el uso de los recursos atenuadores

En este apartado se discuten los resultados sobre los recursos atenuadores empleados en los rechazos, con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación 2.

Antes de discutir las evidencias de transferencia de la lengua materna encontradas en ambos grupos de ELE, se discuten los resultados de análisis contrastivo entre el chino y el español, donde se comprueban diferencias significativas entre los dos grupos de control en el número total de todos los recursos atenuadores, así como seis recursos atenuadores. Concretamente, en los rechazos de las hablantes nativas de chino se registran significativamente más casos que las nativas de español en el uso de Formas de tratamiento y fórmulas apelativas (FT/FA) y Razones objetivas (RO), y significativamente menos que las nativas de español en la utilización de Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan incertidumbre, incompetencia o ignorancia (III), Construcciones justificadoras o de excusa (Jus), Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla (ES) y Partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor (PI).

En primer lugar, se observa que los hablantes nativos de chino emplean significativamente más recursos atenuadores en comparación con los estudiantes del grupo SEC y los hablantes nativos de español. Además, los estudiantes del grupo SEE utilizan muchos más recursos atenuadores que los del grupo SEC y los hablantes nativos de español. En cuanto a la frecuencia, el grupo SEE se sitúa en una posición intermedia entre los grupos de hablantes nativos de ambas lenguas y difiere significativamente de ambos. Es decir, en el grupo SEC no se evidencia transferencia de la lengua materna, mientras que en el grupo SEE hay una transferencia débil de la lengua materna.

No obstante, es importante destacar que entre los 817 casos de atenuadores utilizados en el grupo HNC, se encuentran 347 casos de Partículas modales en chino (PM), una categoría inexistente en español. Estos casos representan el 42.47% de los atenuadores utilizados en el grupo HNC, lo que indica que se trata de un recurso lingüístico ausente en los otros tres grupos que responden en español.

Como hemos visto en la sección 5.2, en los datos de todos los grupos se emplean diecinueve recursos atenuadores, entre ellos no se han hallado diferencias significativas entre los grupos en la frecuencia de seis recursos atenuadores: Impersonalizaciones (Imp), Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas modales que expresan opinión en forma de duda o de probabilidad (D/P), Omisión (Om), Modificadores morfológicos internos: sufijos diminutivos (solo para el español (MI) y Onomatopeya de la risa (OR), por eso en el uso de estos recursos atenuadores no es aplicable la transferencia de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre los dos grupos de nativos.

Se han presentado en la Tabla 29 las evidencias de transferencias de la lengua materna observadas en cada uno de los recursos atenuadores con diferencias significativas entre los grupos. Entre ellos, no se aplica la transferencia de la lengua materna debido a la falta de diferencia significativa entre los dos grupos de hablantes nativos en la utilización de tres recursos atenuadores: Modificadores externos: cuantificadores minimizadores (ME), Marcador de complicidad (MC) y Oración interrogativa (OI).

Es importante destacar que el fenómeno de la verbosidad se manifiesta en el grupo SEE al utilizar dos recursos específicos: Marcador de complicidad (MC) y Oración interrogativa (OI).

Tabla 29

Transferencia en la utilización de los recursos atenuadores empleados empleadas al rechazar la invitación y el ofrecimiento de ayuda

Recurso atenuador	Frecuencia del recurso atenuador en cada grupo	Transferencia en SEC	Transferencia en SEE
Formas de tratamiento y fórmulas apelativas (FT/FA)	HNC: 216, SEC: 65, SEE: 104, HNE: 46	No hay transferencia de la lengua materna	Transferencia débil de la lengua materna
Modificadores externos: cuantificadores minimizadores (ME)	HNC: 14, SEC: 13, SEE: 29, HNE: 12	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable
Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan incertidumbre, incompetencia o ignorancia (III)	HNC: 4, SEC: 5, SEE: 14, HNE: 32	Transferencia fuerte de la lengua materna	Transferencia fuerte de la lengua materna
Marcador de complicidad (MC)	HNC: 1, SEC: 2, SEE: 22, HNE: 3	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable (verbosidad)
Razones objetivas (RO)	HNC: 147, SEC: 127, SEE: 102, HNE: 77	Transferencia fuerte de la lengua materna	Transferencia débil de la lengua materna
Construcciones justificadoras o de excusa (Jus)	HNC: 0, SEC: 23, SEE: 59, HNE: 30	No hay transferencia de la lengua materna	verbosidad
Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla (ES)	HNC: 0, SEC: 4, SEE: 10, HNE: 16	Transferencia fuerte de la lengua materna	Transferencia débil de la lengua materna
Oración interrogativa (OI)	HNC: 0, SEC: 2, SEE: 7, HNE: 1	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable (verbosidad)
Partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor (CI)	HNC: 1, SEC: 7, SEE: 23, HNE: 13	Indicio de transferencia	verbosidad
Usos modalizados de los tiempos verbales (solo para el español) (TV)	HNC: 0, SEC: 75, SEE: 103, HNE: 39	verbosidad	verbosidad
Interjecciones y vocalizaciones (Int/Voc)	HNC: 33, SEC: 17, SEE: 79, HNE: 76	Transferencia fuerte de la lengua materna	No hay transferencia de la lengua materna
Partículas discursivas modales de objetivación (PDMO)	HNC: 0, SEC: 0, SEE: 5, HNE: 10	Transferencia fuerte de la lengua materna	Indicio de transferencia

Se ha identificado un mayor grado de transferencia de la lengua materna en el grupo SEC que en el grupo SEE en cuatro recursos: Razones objetivas (RO), Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla (ES), Interjecciones y vocalizaciones (Int/Voc) y Partículas discursivas modales de objetivación (PDMO).

Es decir, en el uso de estos recursos atenuadores, las estudiantes del grupo SEE se acercan más a las hablantes nativas de español en comparación con las del grupo SEC, lo que concuerda con la hipótesis 2. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Félix-Brasdefer (2004), cuyos resultados indican que los aprendices utilizarán cada vez más atenuadores, y las estrategias empleadas serán más similares a las de los nativos cuanto más larga sea la duración de su residencia en la comunidad meta. En su estudio, los aprendices que llevaban más de 9 meses viviendo en la comunidad meta llegaron a mostrar similitudes con los hablantes nativos (Félix-Brasdefer, 2004, pp. 634-635).

En el empleo de Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan incertidumbre, incompetencia o ignorancia (III), aunque el grupo SEE difiere significativamente del grupo HNE, podemos notar en el grupo SEE una tendencia a acercarse a los hablantes nativos de español, porque los estudiantes de este grupo lo usan más que los participantes del grupo HNC y el grupo SEC, lo que también se puede considerar como un hallazgo que concuerda con la hipótesis 2.

Además, en el grupo SEC no se halla evidencia de transferencia de la lengua materna, y en el grupo SEE aparece el fenómeno de la verbosidad en la utilización de Construcciones justificadoras o de excusa (Jus); en la utilización de Usos modalizados

de los tiempos verbales (solo para el español) (TV), se observa el fenómeno de la verbosidad en ambos grupos de ELE, pero en el grupo SEE se usa mucho más que en el grupo SEC. En cuanto a las Formas de tratamiento y fórmulas apelativas (FT/FA), los chinos las emplean significativamente más que los nativos de español, en el grupo SEE se observa evidencia de transferencia débil de la lengua materna, pero en el grupo SEC, no la hay, es decir, los estudiantes del grupo SEE se acercan más a los españoles que los del grupo SEC, lo que no concuerda con la hipótesis.

Como Gu (1990, p. 249) ha indicado, en la sociedad china la forma de tratamiento apropiada hacia a su interlocutor en la conversación se considera como un signo de ser educado, e incluso una señal de reconocimiento del orden social establecido, por eso los chinos prefieren usarlas al dirigirse a su interlocutor. Aunque en el grupo SEC no hay transferencia de la lengua materna, eso no significaría que se desvía de las normas culturales de su lengua materna en la percepción sociocultural, se podría atribuir a su falta de recursos lingüísticos atenuadores, como lo que se señala en el estudio de Félix-Brasdefer (2004) y Hidalgo Downing (2017).

Resumen de respuesta a la Pregunta de la investigación 2:

En la sección 5.4, se han resumido los resultados sobre los recursos atenuadores empleados en rechazos a la invitación y al ofrecimiento de ayuda, hemos encontrado en los datos de todos los grupos diecinueve recursos atenuadores. En la Tabla 30 se presentan los grados de transferencia de la lengua materna en la utilización de recursos atenuadores empleados en ambos grupos de ELE.

Tabla 30

Grado de transferencia en las estrategias de rechazo por parte de ambos grupos de ELE

Grado de transferencia	Grupo SEC	Grupo SEE
Transferencia fuerte	<p>Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan incertidumbre, incompetencia o ignorancia (III)</p> <p>Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla (ES)</p> <p>Interjecciones y vocalizaciones (Int/Voc)</p> <p>Razones objetivas (RO)</p> <p>Partículas discursivas modales de objetivación (PDMO)</p>	<p>Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan incertidumbre, incompetencia o ignorancia (III)</p>
Transferencia débil	<p>No existe ninguna evidencia de este tipo de transferencia</p>	<p>Número total de todos los recursos atenuadores</p> <p>Formas de tratamiento y fórmulas apelativas (FT/FA)</p> <p>Razones objetivas (RO)</p>
Indicio de transferencia	<p>Partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor (CI)</p>	<p>Partículas discursivas modales de objetivación (PDMO)</p>
Ausencia de transferencia	<p>Número total de todos los recursos atenuadores</p> <p>Formas de tratamiento y fórmulas apelativas (FT/FA)</p> <p>Construcciones justificadoras o de excusa (Jus)</p>	<p>Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla (ES)</p> <p>Interjecciones y vocalizaciones (Int/Voc)</p>
No aplicable	<p>Modificadores externos: cuantificadores minimizadores (ME)</p> <p>Marcador de complicidad (MC)</p> <p>Oración interrogativa (OI)</p> <p>Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas modales que expresan opinión en forma de duda o de probabilidad (D/P)</p> <p>Construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona (OP)</p> <p>Impersonalizaciones (Imp)</p> <p>Omisión (Om)</p> <p>Modificadores morfológicos internos: sufijos diminutivos (solo para el español)</p> <p>Onomatopeya de la risa (OR)</p>	<p>Modificadores externos: cuantificadores minimizadores (ME)</p> <p>Marcador de complicidad (MC)</p> <p>Oración interrogativa (OI)</p> <p>Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas modales que expresan opinión en forma de duda o de probabilidad (D/P)</p> <p>Construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona (OP)</p> <p>Impersonalizaciones (Imp)</p> <p>Omisión (Om)</p> <p>Modificadores morfológicos internos: sufijos diminutivos (solo para el español)</p> <p>Onomatopeya de la risa (OR)</p>

En el uso de nueve recursos, no es aplicable la transferencia de la lengua materna, ya que no hay diferencias significativas entre los dos grupos de control. En los datos del grupo SEC se halla evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna en la utilización de cinco recursos atenuadores, no hay transferencia de la lengua materna en el uso de dos atenuadores. En los del grupo SEE, se observa evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna en un recurso atenuador, transferencia débil de la lengua materna en dos atenuadores, y no hay transferencia de la lengua materna en un recurso atenuador. Por tanto, en el grupo SEC se observan más evidencias de transferencia de la lengua materna que en el grupo SEE, lo cual concuerda con la hipótesis 2.

Analizando los resultados sobre el uso de cada uno de los recursos atenuadores, en comparación con el grupo SEC, el grupo SEE muestra un menor nivel de transferencia de la lengua materna o una tendencia a aproximarse más a los hablantes nativos de español en la utilización de cinco atenuadores: Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan incertidumbre, incompetencia o ignorancia (III), Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla (ES), Interjecciones y vocalizaciones (Int/Voc), Razones objetivas (RO) y Partículas discursivas modales de objetivación (PDMO). Es decir, estos hallazgos concuerdan con la hipótesis 2.

6.3 Transferencia en el contenido de estrategias de rechazo y recursos atenuadores

En este apartado se discuten los resultados sobre el contenido de algunas estrategias de rechazo y recursos atenuadores empleados en los rechazos, con el fin de dar respuesta a la pregunta de la investigación 2.

6.3.1 *Transferencia en el contenido de la estrategia Excusa*

Como se han analizado los resultados sobre el contenido de la estrategia Excusa en el apartado 5.3.1, hemos encontrado en los rechazos a la invitación y rechazos al ofrecimiento de ayuda se emplean distintos subtipos de Excusa, así que en este apartado se discuten sus resultados respectivamente.

En primer lugar, analizando el contenido de la estrategia Excusa (Ex) empleada en los rechazos a la invitación se encuentran cinco subtipos, entre ellos se hallan diferencias significativas entre los grupos en el uso de tres subtipos: Excusa externa con detalles (Ex-EE), Excusa externa con poco detalle [Ex-EE (poco)], Motivo personal (Ex-MP), en la Tabla 31 se presentan las evidencias de transferencia de la lengua en su uso.

Tabla 31*Transferencia en la utilización de los subtipos de Excusa empleados en rechazos*

Subtipo de Excusa	Frecuencia del recurso atenuador en cada grupo	Transferencia en SEC	Transferencia en SEE
Excusa externa con detalles (Ex-EE)	HNC: 67, SEC: 94, SEE: 87, HNE: 58	Transferencia no aplicable (verbosidad)	Transferencia no aplicable (verbosidad)
Excusa externa con poco detalle [Ex-EE (poco)]	HNC: 96, SEC: 55, SEE: 53, HNE: 49	No hay transferencia de la lengua materna	No hay transferencia de la lengua materna
Motivo personal (Ex-MP)	HNC: 1, SEC: 3, SEE: 5, HNE: 10	Transferencia fuerte de la lengua materna	Indicio de transferencia

En cuanto al uso del subtipo Excusa externa con detalles (Ex-EE), no se evidencia transferencia de la lengua materna debido a la falta de diferencia significativa entre los dos grupos de control. No obstante, en ambos grupos de ELE se registran significativamente más casos que en los grupos de control correspondientes. Por otro lado, se observa una mayor frecuencia de Excusa externa con poco detalle [Ex-EE (poco)] en el grupo HNC en comparación con los otros tres grupos, indicando que ambos grupos de ELE tienden a acercarse al patrón del grupo HNE, donde no se presenta transferencia de la lengua materna.

En lo que respecta al subtipo Motivo personal (Ex-MP), se identifica evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna en el grupo SEC. Aunque el grupo SEE no difiere significativamente de los grupos de control, se encuentra en una posición intermedia entre ambos grupos de ELE, sugiriendo indicios de transferencia de la lengua materna. Esto implica que los estudiantes del grupo SEC muestran similitudes con los hablantes nativos de chino, mientras que los del grupo SEE tienden a

acercarse más a los hablantes nativos de español. Estos resultados respaldan la hipótesis 3.

Tras examinar los patrones de cada uno de los subtipos de Excusa utilizados en los rechazos a la invitación, se destaca que el subtipo Excusa poco detallada [Ex-EE (poco)] es el más prevalente entre las hablantes nativas de chino. Por otro lado, el subtipo Excusa externa detallada (Ex-EE) es el más común entre las hablantes nativas de español y ambos grupos de ELE. Este hallazgo de la preferencia a las excusas detalladas de los españoles concuerda con los resultados del estudio de Binti Ismail (2013), cuyos resultados revelan que los españoles proporcionan más excusas explícitas que los malayos. De acuerdo con Binti Ismail (2013, p. 774), esta disparidad puede explicarse por las diferencias culturales entre Occidente y Oriente: mientras que en las culturas occidentales es común proporcionar información de manera explícita, en las culturas orientales se tiende a ofrecer detalles limitados, ya que se consideran ciertos aspectos como personales. Este fenómeno también ha sido señalado en el estudio de Triandis (1995).

En los datos de las hablantes nativas de chino se encuentra solo un caso del subtipo Motivo personal que son cosas menores que uno podría descartar (Ex-MP), en la situación 10, es decir, rechazar a una persona de bajo poder relativo y con corta distancia; mientras que en los datos de las hablantes nativas de español, diez casos en total —ocho casos en la situación 1 y dos casos en la situación 11—, lo que significa que la mayoría de los motivos personales se usan como excusa cuando las nativas españolas justifican su rechazo a una persona con corta distancia de mismo poder

relativo, y pocos se usan al rechazar una persona con corta distancia de alto poder relativo. A partir de las diferencias en la utilización de motivos personales entre ambos grupos de control, podemos ver que en contraste con las hablantes nativas de chino, las informantes nativas españolas dan más motivos personales como excusa, lo que concuerda con los resultados de Binti Ismail (2013, p. 775). En su investigación, se evidencia que los españoles tienden a ofrecer más motivos personales, mientras que los malayos recurren con mayor frecuencia a excusas externas relacionadas con otras personas. Esta tendencia podría atribuirse a las diferencias entre las culturas colectivistas e individualistas. En las culturas colectivistas, como la china y la malaya, se priorizan los intereses del grupo sobre los del individuo. En contraste, en la cultura española, considerada como individualista, los intereses individuales tienen mayor relevancia que los del grupo.

En los datos del grupo SEC se hallan dos casos en la situación 1 y un caso en la situación 8, es decir, se emplea este subtipo al rechazar a una persona con corta distancia de mismo poder relativo y una persona con larga distancia de alto poder relativo. Y en los datos del grupo SEE, cuatro casos en la situación 1 y un caso en la situación 6 — rechazar a una persona con corta distancia de mismo poder relativo y una persona con corta distancia de bajo poder relativo. Estos hallazgos nos permiten considerar que en cuanto al número de casos, los dos grupos de ELE se sitúan entre los dos grupos de nativas de ambas lenguas, y ambos grupos de ELE emplean este subtipo al rechazar a una persona con corta distancia de mismo poder relativo, igual que las nativas de español; pero no lo usan al rechazar una persona con corta distancia

de alto poder relativo, a diferencia de las participantes españolas. Podemos ver en la Tabla 31 que en el grupo SEC hay transferencia fuerte de la lengua materna de la frecuencia de este subtipo de Excusa, pero en el grupo SEE aparece un indicio de transferencia, debido a que el grupo SEE se sitúa en la posición intermedia pero no difiere significativamente de los dos grupos de control. Sin embargo, podemos ver que en el grupo SEE se observa una tendencia a acercarse más al grupo HNE, lo que coincide con la hipótesis 3.

Las hablantes nativas de chino y los estudiantes del grupo SEE no usan el subtipo Distanciamiento social (Ex-DS), pero en los datos de las nativas de español se observan un caso en la situación 1 y un caso en la situación 4, es decir, emplean este subtipo al rechazar a una persona de mismo poder relativo con corta distancia o con larga distancia. En los datos del grupo SEC, se encuentran tres casos en las situaciones 4, 8 y 10, es decir, se lo utiliza al rechazar a las personas con larga distancia de tres distintos grados de poder relativo.

En los rechazos al ofrecimiento de ayuda, el contenido de excusas se divide en seis subtipos, entre ellos se hallan diferencias significativas entre tres subtipos: Excusa externa (Ex-EE), Facilidad del trabajo (Ex-FT) y Declaración de Independencia (Ex-DI), podemos ver en la Tabla 32 las evidencias de transferencia de la lengua materna.

Tabla 32

Transferencia en la utilización de los subtipos de Excusa empleados en rechazos

Subtipo de Excusa	Frecuencia del recurso atenuador en cada grupo	Transferencia en SEC	Transferencia en SEE
Excusa externa (Ex-EE)	HNC: 5, SEC: 3, SEE: 13, HNE: 6	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable (tendencia a aparecer el fenómeno de la verbosidad)
Facilidad del trabajo (Ex-FT)	HNC: 55, SEC: 32, SEE: 34, HNE: 41	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable
Declaración de Independencia (Ex-DI)	HNC: 161, SEC: 148, SEE: 128, HNE: 120	Transferencia fuerte de la lengua materna	No hay transferencia de la lengua materna

Como se ha visto en la Tabla 32, debido a la falta de diferencia significativa entre los dos grupos de control, no se aplica la transferencia de la lengua materna en el uso de Excusa externa (Ex-EE) y Facilidad del trabajo (Ex-FT). Sin embargo, aunque en el uso de este subtipo de Excusa no se hallan diferencias significativas entre el grupo SEE y el grupo HNE, en los datos del grupo SEE se encuentran muchos casos que en los de otros grupos, estos resultados nos permitirían considerar que en los datos del grupo SEE hay una tendencia a aparecer el fenómeno de la verbosidad. En cuanto al subtipo Declaración de Independencia (Ex-DI), en el grupo SEC hay evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna, y en el grupo SEE, no hay transferencia de la lengua materna, lo que concuerda con la hipótesis 3.

Observando la distribución de los seis subtipos del contenido de la estrategia Excusa en los rechazos al ofrecimiento de ayuda, se ha notado que los primeros dos más usados son el subtipo Declaración de Independencia (Ex-DI) y el subtipo Facilidad del trabajo (Ex-FT). Además, los informantes del grupo HNC emplean más

el subtipo Declaración de responsabilidades en el trabajo (Ex-DR) al rechazar una persona con larga distancia social de alto poder relativo o bajo poder relativo, o una persona con corta distancia de bajo poder relativo (las situaciones 2, 9 y 12); mientras que en la situación 2 y la situación 12 las participantes del grupo SEE producen más casos que las del grupo HNE, y en la situación 2 las del grupo SEC dan más casos que las del grupo HNE, lo que se puede considerar como una tendencia a aproximarse a las hablantes nativas de chino observada en los dos grupos de ELE.

6.3.2 Transferencia en el contenido del recurso atenuador Forma de tratamiento y fórmula apelativa

Como hemos analizado en la sección 5.3.2, todos los grupos emplean el recurso atenuador Forma de tratamiento y fórmula apelativa (FT/FA), que muestra acercamiento o respeto al interlocutor para suavizar la amenaza potencial de rechazo. Se observan diferencias significativas entre los grupos en la utilización de los cinco subtipos de este recurso. Las evidencias de transferencia de la lengua materna observadas en los dos grupos de ELE se presentan en la Tabla 33.

Tabla 33

Transferencia en la utilización de los subtipos de Forma de tratamiento y fórmula apelativa empleados en rechazos

Subtipo de Excusa	Frecuencia del recurso atenuador en cada grupo	Transferencia en SEC	Transferencia en SEE
Pronombre “usted” (FT-US)	HNC: 65, SEC: 7, SEE: 12, HNE: 1	No hay transferencia de la lengua materna	No hay transferencia de la lengua materna
Nombres propios (FT-NP)	HNC: 3, SEC: 0, SEE: 15, HNE: 15	Transferencia fuerte de la lengua materna	No hay transferencia de la lengua materna
Cargos propios (FT-CP)	HNC: 89, SEC: 36, SEE: 35, HNE: 1	Transferencia débil de la lengua materna	Transferencia débil de la lengua materna
Formas de tratamiento que muestran cariño (FT-MC)	HNC: 10, SEC: 11, SEE: 22, HNE: 10	Transferencia no aplicable	Transferencia no aplicable (la verbosidad)
Fórmulas apelativas convencionalizadas (FA)	HNC: 50, SEC: 11, SEE: 20, HNE: 20	No hay transferencia de la lengua materna	No hay transferencia de la lengua materna

En la utilización del subtipo Formas de tratamiento que muestran cariño (FT-MC) no es aplicable la transferencia de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre los dos grupos de nativas de ambas lenguas, pero en el grupo SEE se observan significativamente más casos que en el resto de los grupos, es decir, aparece el fenómeno de la verbosidad.

En cuanto a la utilización del subtipo Nombres propios (FT-NP), las estudiantes del grupo SEC se acercan a las hablantes nativas de chino, y las del grupo SEE, se aproximan a las hablantes nativas de español, es decir, en el grupo SEC hay evidencia de transferencia fuerte de la lengua materna y en el grupo SEE no hay transferencia de la lengua materna, lo que concuerda con la hipótesis 3.

El subtipo Cargos propios (FT-CP) es el más usado en los tres grupos de participantes chinas, especialmente se halla mucho más casos en el grupo de hablantes nativas de chino, concretamente en los datos del grupo HNC se observan muchos casos como “老师 (profesora)” al rechazar a una persona de alto poder relativo, pero mucho más al rechazar al interlocutor con corta distancia que al rechazar al interlocutor con larga distancia; mientras que en el grupo HNE se observa solo un caso al rechazar a una persona con corta distancia social de alto poder relativo. En ambos grupos de ELE se halla evidencia de transferencia débil de la lengua materna en su frecuencia. Igual que el grupo HNC, se usa este subtipo mucho más al rechazar a una persona con corta distancia social de alto poder relativo que al rechazar a una persona con larga distancia social de alto poder relativo.

Según Gu (1990, p. 249), el uso de formas de tratamiento implica que el hablante reconoce el estatus social particular o el papel social del oyente, especialmente cuando ambos interlocutores están en desigualdad en términos de poder social o de profesión, los inferiores tienden a optar por formas de tratamiento más formales para mostrar respeto a los superiores, por ejemplo, sus cargos propios, “老板 (jefe)”, “老师 (profesor)”. Sin embargo, A los españoles les gusta tratar a sus familiares, parientes, amigos y jefes por sus nombre propios, lo que aumenta la intimidad entre los interlocutores (N. Wang, 2012, p. 12).

En los datos de las hablantes nativas de chino, el subtipo Pronombre “usted” (FT-US) es el segundo subtipo más utilizado, pero se lo usa mucho menos en las respuestas en español producidas por otros tres grupos, sobre todo en el grupo HNE,

solo un caso, en ambos grupos de ELE no hay evidencia de transferencia de la lengua materna. Concretamente, se encuentran muchos casos del subtipo Pronombre “usted” (FT-US) producidos por las nativas de chino al rechazar a una persona con corta distancia social de alto poder relativo, dos veces más que al rechazar a una persona con larga distancia de alto poder relativo.

En el grupo HNC se encuentran significativamente más casos de Fórmulas apelativas convencionalizadas (FA) que en el resto de los grupos, ambos grupos de ELE se acercan a las hablantes nativas de español, donde no hay transferencia de la lengua materna. Ahora veamos unas fórmulas apelativas convencionalizadas más empleadas en los datos de los hablantes nativos de chino, por ejemplo, en la situación 9 se hallan 27 casos, que representan más de la mitad de casos, cuando una estudiante de grado rechaza una ayuda ofrecida por una doctoranda de su facultad, se usa la fórmula apelativa “姐姐 (hermana)”, eso es un fenómeno específico en la cultura china. Según X. Chen (1997, p. 86), eso se puede considerar como el uso generalizado de los títulos de parentesco, a menudo se usan entre personas que no son parientes, para mostrar respeto e intimidad, por ejemplo, cuando un chino se encuentra con una mujer mayor que no conoce, puede llamarla “阿姨 (tía)” o “奶奶 (abuela)”, este uso no existe en las culturas occidentales, como la cultura española. Los resultados nos dicen que los estudiantes de ambos grupos de ELE no transfirieron el uso de su lengua materna a su producción de rechazos en español.

En el uso de Pronombre “usted” (FT-US), Cargos propios (FT-CP) y Fórmulas apelativas convencionalizadas (FA), no se hallan distintos grados de transferencia de la lengua materna.

Resumen de respuesta a la Pregunta de la investigación 3:

En la sección 5.4, se han resumido los resultados sobre el contenido de la estrategia Excusa empleados en rechazos a la invitación y rechazos al ofrecimiento de ayuda, respectivamente, hemos encontrado en los datos de rechazos a la invitación cinco subtipos de Excusa, y en los de rechazos al ofrecimiento de ayuda, seis subtipos. En la Tabla 34 se presentan los grados de transferencia de la lengua materna en la utilización de los subtipos de Excusa empleados en los rechazos a la invitación en ambos grupos de ELE.

Tabla 34

Grado de transferencia en los subtipos de Excusa empleados en rechazo a la invitación por parte de ambos grupos de ELE

Grado de transferencia	Grupo SEC	Grupo SEE
Transferencia fuerte	Motivo personal (Ex-MP)	No existe ninguna evidencia de este tipo de transferencia
Transferencia débil	No existe ninguna evidencia de este tipo de transferencia	No existe ninguna evidencia de este tipo de transferencia
Indicio de transferencia	No existe ninguna evidencia de este tipo de transferencia	Motivo personal (Ex-MP)
Ausencia de transferencia	Excusa externa con poco detalle [Ex-EE (poco)]	Excusa externa con poco detalle [Ex-EE (poco)]
No aplicable	Excusa externa con detalles (Ex-EE) Distanciamiento social (Ex-DS) Aplazar la excusa (Ex-AE)	Excusa externa con detalles (Ex-EE) Distanciamiento social (Ex-DS) Aplazar la excusa (Ex-AE)

Como se ha resumido en la Tabla 34, en el contenido de la estrategia Excusa utilizada en rechazos a la invitación, entre los cinco subtipos de Excusa, en el uso de tres de los cinco subtipos no es aplicable la transferencia de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control. En el uso de subtipo Motivo personal (Ex-MP), en el grupo SEC es más alto el nivel de transferencia de la lengua materna que en el grupo SEE, lo que concuerda con la hipótesis 3. En la utilización del subtipo Excusa externa con poco detalle [Ex-EE (poco)], no se observan distintos niveles de transferencia de la lengua materna en ambos grupos de ELE.

Y en la Tabla 35 se presentan los grados de de transferencia de la lengua materna en la utilización de los subtipos de Excusa empleados en los rechazos al ofrecimiento de ayuda por parte de ambos grupos de ELE.

En el contenido de la estrategia Excusa usada en rechazos al ofrecimiento de ayuda, en el uso de cinco de los seis subtipos no es aplicable la transferencia de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre los dos grupos de control. En el uso de Declaración de Independencia (Ex-DI), el grupo SEE muestra un menor nivel de transferencia de la lengua materna que el grupo SEC, lo que concide con la hipótesis 3.

Tabla 35

Grado de transferencia en los subtipos de Excusa empleados en rechazo al ofrecimiento de ayuda por parte de ambos grupos de ELE

Grado de transferencia	Grupo SEC	Grupo SEE
Transferencia fuerte	Declaración de Independencia (Ex-DI)	No existe ninguna evidencia de este tipo de transferencia
Transferencia débil	No existe ninguna evidencia de este tipo de transferencia	No existe ninguna evidencia de este tipo de transferencia
Indicio de transferencia	No existe ninguna evidencia de este tipo de transferencia	No existe ninguna evidencia de este tipo de transferencia
Ausencia de transferencia	No existe ninguna evidencia de este tipo de transferencia	Declaración de Independencia (Ex-DI)
No aplicable	Excusa externa (Ex-EE) Facilidad del trabajo (Ex-FT) Declaración de responsabilidad (Ex-DR) Interés en el trabajo (Ex-IT) Aplazar la excusa (Ex-AE)	Excusa externa (Ex-EE) Facilidad del trabajo (Ex-FT) Declaración de responsabilidad (Ex-DR) Interés en el trabajo (Ex-IT) Aplazar la excusa (Ex-AE)

Analizando los resultados de los subtipos del recurso atenuador Forma de tratamiento y fórmula apelativa utilizados en todos los rechazos, en el uso del subtipo Formas de tratamiento que muestran cariño (FT-MC) no es aplicable la transferencia de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre los dos grupos de control. En el uso de En el uso de Pronombre “usted” (FT-US), Cargos propios (FT-CP) y Fórmulas apelativas convencionalizadas (FA), no se hallan distintos grados de transferencia de la lengua materna. En la utilización del subtipo Nombres propios (FT-NP), el grupo SEE muestra un menor nivel de transferencia de la lengua materna que el grupo SEC, lo que concuerda con la hipótesis 3.

En la Tabla 36 se presentan los grados de transferencia de la lengua materna en la utilización de los subtipos del recurso atenuador Forma de tratamiento y fórmula apelativa empleados en todos los rechazos por parte de ambos grupos de ELE.

Tabla 36

Grado de transferencia en los subtipos del recurso atenuador Forma de tratamiento y fórmula apelativa empleados en rechazos por parte de ambos grupos de ELE

Grado de transferencia	Grupo SEC	Grupo SEE
Transferencia fuerte	Nombres propios (FT-NP)	No existe ninguna evidencia de este tipo de transferencia
Transferencia débil	Cargos propios (FT-CP)	Cargos propios (FT-CP)
Indicio de transferencia	No existe ninguna evidencia de este tipo de transferencia	No existe ninguna evidencia de este tipo de transferencia
Ausencia de transferencia	Pronombre “usted” (FT-US) Fórmulas apelativas convencionalizadas (FA)	Pronombre “usted” (FT-US) Fórmulas apelativas convencionalizadas (FA) Nombres propios (FT-NP)
No aplicable	Formas de tratamiento que muestran cariño (FT-MC)	Formas de tratamiento que muestran cariño (FT-MC)

Como se ve en la Tabla 36, en la utilización del subtipo Formas de tratamiento que muestran cariño (FT-MC) no es aplicable la transferencia de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre los dos grupos de nativas. Y en el uso del subtipo Nombres propios (FT-NP), en el grupo SEC se muestra la transferencia fuerte de la lengua materna, pero en el grupo SEE, no se la halla, es decir, en el grupo SEC se encuentra más evidencia de transferencia de la lengua materna, lo que coincide con la hipótesis 3. Sin embargo, en el uso de los subtipos Pronombre “usted” (FT-US) y Fórmulas apelativas convencionalizadas (FA), no hay evidencia de transferencia de la lengua materna en los dos grupos de ELE, es decir, no hay diferencias en ambos grupos, lo cual no concuerda con la hipótesis 3.

Capítulo 7 Conclusiones

El estudio ofrece nuevas clasificaciones, análisis contrastivos y evidencias sobre la influencia de los contextos de aprendizaje en el estudio de las transferencias pragmáticas de los estudiantes sinohablantes de ELE.

El texto proporciona una investigación detallada sobre la competencia pragmática demostrada por estudiantes sinohablantes de español en el acto de habla del rechazo y si el contexto de inmersión en el aprendizaje mejora dicha competencia. Para establecer la existencia de transferencia pragmática de la lengua materna, y sus distintos grados, se comparan las producciones de rechazo de dos grupos de estudiantes sinohablantes de ELE con estancia en España o no con las de hablantes nativos de chino y hablantes nativos de español.

Aportaciones metodológicas

La tesis no solo profundiza en la competencia pragmática desde una perspectiva de la interlengua, sino que también ofrece herramientas y enfoques más refinados para el estudio de los actos de habla, contribuyendo así al avance del conocimiento en el campo de la pragmática, tanto a nivel teórico como práctico. Es importante destacar las contribuciones en lo que concierne a la metodología:

- Uso de un cuestionario de tarea para completar con contenido detallado (*Content-enriched DCT*) para obtener respuestas naturales de los participantes.

- Empleo de una metodología de elicitación multimedia para capturar respuestas más auténticas.
- Propuesta de una clasificación más fina de transferencia de la lengua materna, adaptada a la clasificación de Shea (2003, pp.42-43), incluyendo una nueva categoría: "indicio de transferencia". Esto representa un avance en la comprensión de cómo los aprendices aplican aspectos de su lengua materna al aprender una nueva lengua, especialmente en situaciones de rechazo.
- Nueva Taxonomía y Clasificación: Introduce una nueva taxonomía de estrategias de rechazo y una clasificación de recursos atenuadores, que proporciona herramientas más precisas y refinadas para el estudio de los actos de habla.

En lo que concierne a las contribuciones empíricas:

Análisis contrastivo español-chino. Los resultados son relevantes para el análisis contrastivo español-chino. Se realiza un análisis contrastivo de las estrategias y palabras atenuantes utilizadas por hablantes nativos de chino y de español en la producción de rechazo. Se identifican diferencias significativas en las estrategias de rechazo y en el uso de recursos atenuadores entre los dos grupos:

- (1) Las hablantes nativas de chino emplean significativamente más estrategias indirectas que las nativas de español, pero usan significativamente menos adyacentes al rechazo que las nativas de español. Los dos grupos de nativas muestran diferencias en la preferencia de emplear las estrategias. Comparando las

frecuencias de cada una de las estrategias de rechazo, hemos encontrado que en su mayoría no se halla diferencia significativa entre los dos grupos de nativas de ambas lenguas, es decir, tres estrategias directas, trece estrategias indirectas y ocho adyacentes al rechazo.

- (2) En cuanto al uso de recursos atenuadores empleados en los rechazos, hemos notado que en los rechazos producidos las hablantes nativas de chino se usan menos tipos de recursos atenuadores que los rechazos realizados por las nativas españolas. Aparte de los tres recursos específicos para el chino o el español, comparando las frecuencias de cada uno de los recursos atenuadores, se halla diferencias significativas entre los dos grupos de nativas en la utilización de ocho recursos atenuadores.

Al analizar el contenido de la estrategia Excusa, la más utilizada en todos los grupos de control, se observa que en los rechazos a la invitación, las hablantes chinas tienden a ofrecer excusas externas con pocos detalles, mientras que las hablantes españolas prefieren brindar más detalles en sus excusas externas al rechazar. En este contexto, las nativas españolas proporcionan más motivos personales que las chinas. Además de las excusas externas y los motivos personales, las españolas ofrecen más subtipos de contenido de excusa, como la distancia social y el aplazamiento de la excusa, que no se observan en los datos en chino.

En cuanto a los rechazos al ofrecimiento de ayuda, las hablantes nativas de español emplean más subtipos de Excusa que las nativas de chino. En los datos de las hablantes nativas chinas, no se encuentra ningún caso del subtipo Ex-IT (interés en el

trabajo) y del subtipo Ex-AE (aplazar la excusa). En la mayoría de los subtipos, no se hallan diferencias significativas entre los dos grupos de nativas, excepto en el subtipo Declaración de Independencia (Ex-DI), donde las hablantes chinas utilizan significativamente más este subtipo que las hablantes españolas.

En el contenido del recurso atenuador "Formas de tratamiento y Fórmulas apelativas convencionalizadas", se observan diferencias significativas en varios subtipos entre las hablantes chinas y las españolas. Por ejemplo, en comparación con las nativas españolas, las chinas producen significativamente más casos de uso del pronombre "usted", cargos propios y fórmulas apelativas convencionalizadas, pero significativamente menos casos de uso de nombres propios.

Análisis de transferencias en los aprendices chinos ELE. La tesis examina los comportamientos de rechazo de estudiantes chinos nativos de español desde una perspectiva de la interlengua. Esto implica un análisis más profundo de cómo los aprendices sinohablantes de español desarrollan su competencia pragmática. Se examinan los niveles de transferencia negativa de la lengua materna en dos grupos con distintos contextos de aprendizaje. Se observa una tendencia a aproximarse más a las normas de la lengua meta en el grupo con contexto de inmersión.

Del análisis sobre los niveles de transferencia negativa de la lengua materna de ambos grupos de estudiantes sinohablantes de ELE se desprenden las siguientes conclusiones:

- (1) Por un lado, en consideración del número de las evidencias de transferencia de la lengua materna observadas en ambos grupos de ELE, hemos visto más evidencias

en el grupo SEC que el grupo SEE; por otro lado, se han identificado en el grupo SEE los niveles más bajos de transferencia de la lengua materna que en el grupo SEC o una tendencia a acercarse más a las hablantes nativas de español en la utilización de cuatro estrategias de rechazo. Sin embargo, en la mayoría de las estrategias de rechazo, no es aplicable la transferencia de la lengua materna por falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control, en el uso de cinco estrategias no se muestran diferencias en el grado de transferencia en ambos grupos de ELE.

- (2) Igual que las conclusiones sobre el análisis de las estrategias de rechazo, por un lado, en consideración del número de las evidencias de transferencia de la lengua materna observadas en ambos grupos de ELE, hemos visto más evidencias en el grupo SEC que el grupo SEE; por otro lado, se han identificado en el grupo SEC los grados más graves de transferencia que en el grupo SEE o una tendencia a aproximarse más a las hablantes nativas de chino en la utilización de cinco atenuadores: Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan incertidumbre, incompetencia o ignorancia (III), Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla (ES), Interjecciones y vocalizaciones (Int/Voc), Razones objetivas (RO) y Partículas discursivas modales de objetivación (PDMO). En la utilización de ocho recursos atenuadores no se aplica la transferencia de la lengua materna debido a falta de diferencia significativa entre ambos grupos de control y en el uso de un recurso atenuador se muestran los mismos grados de transferencia de la lengua materna en los dos grupos de ELE.

(3) En el análisis sobre el contenido de la estrategia Excusa ofrecida en los rechazos a la invitación, se ha observado el grado más grave de transferencia en el grupo SEC que en el grupo SEE en el uso del subtipo Motivo personal (Ex-MP), en el uso de tres subtipos no es aplicable la transferencia de la lengua materna, y en la utilización de Excusa externa con poco detalle [Ex-EE (poco)] no se muestran distintos grados de transferencia en ambos grupos de ELE. En los rechazos al ofrecimiento de ayuda, solo en el grupo SEC se observa el grado más grave de transferencia al usar el subtipo Declaración de Independencia (Ex-DI), pero en otros cinco subtipos no se aplica la transferencia de la lengua materna. En cuanto al contenido del recurso atenuador Forma de tratamiento y fórmula apelativa, en el grupo SEC se observa el grado más grave de transferencia que en el grupo SEE al usar el subtipo Nombres propios (FT-NP), no es aplicable la transferencia de la lengua materna en el uso de Formas de tratamiento que muestran cariño (FT-MC), y en otros subtipos no son diferentes los grados de transferencia de ambos grupos de ELE.

Efecto de los contextos de aprendizaje. El análisis sobre cómo los contextos de aprendizaje afectan la competencia pragmática de los estudiantes sinohablantes de ELE sugiere que el contexto de inmersión en la comunidad de la lengua meta contribuye a la mejora de la competencia pragmática, pero la transferencia de la lengua materna persiste.

Las estudiantes con contexto de inmersión en la comunidad de la lengua meta muestran una tendencia a aproximarse más a las hablantes nativas de español tanto en

el uso de estrategias de rechazo y recursos atenuadores como en sus contenidos, aunque no es aplicable la transferencia de la lengua materna en varias estrategias de rechazo y recursos atenuadores. Además, como se ha mencionado en otros estudios, en los datos de las estudiantes no nativas de ELE con contexto de inmersión en la comunidad de la lengua materna se encuentran más estrategias de rechazo y recursos atenuadores que en los estudiantes de ELE sin contexto de inmersión en la lengua materna, así mismo más fenómenos de verbosidad.

Valor Transcultural: Aunque se centra en la interlengua, la tesis proporciona información detallada sobre el comportamiento de rechazo tanto en español como en chino, ofreciendo un análisis relevante de las diferencias culturales en el acto de habla de rechazo. Este aspecto es crucial para entender las dinámicas interculturales en la comunicación.

Los resultados de la tesis sugieren que la enseñanza de la pragmática en las aulas de ELE debe ser más específica y consciente de las complejidades de actos de habla como el rechazo. La complejidad de este acto de habla requiere un alto nivel de competencia pragmática, lo que subraya la necesidad de abordarlo directamente en el aula. Además, resalta la relevancia de la inmersión en la comunidad de la lengua meta y la importancia de la conciencia sociocultural en la adquisición de competencia pragmática. Incluso después de un periodo de exposición de 10 meses, los estudiantes a menudo muestran desviaciones, lo que destaca la importancia de una enseñanza estructurada.

La enseñanza de la competencia pragmática en el acto de rechazo debe hacer hincapié tanto en el control de las características lingüísticas (recursos léxicos y estructuras sintácticas), como en el control de variables contextuales (normas de cortesía de la lengua meta). De ahí la crucial importancia de la conciencia sociocultural y la competencia comunicativa intercultural en la segunda lengua. Los profesores deben enseñar a los alumnos sobre las costumbres y normas de cortesía de la cultura de destino para evitar malentendidos interculturales.

La comparación intercultural de comportamientos de rechazo proporciona a los alumnos un canal para observar qué características son comunes en ambas lenguas, fomentando la transferencia positiva. Al mismo tiempo, señala la necesidad de evitar la transferencia negativa de normas de comportamiento que no pertenecen a la sociedad meta.

No podemos acabar sin mencionar la necesidad de una actualización constante de los hallazgos en el ámbito de la comunicación intercultural, especialmente en el contexto de cambios culturales y globalización en un entorno en constante evolución.

Bibliografía

- Al-Eryani, A. A. (2007). Refusal strategies by Yemeni EFL learners. *The Asian EFL Journal*, 9(2), 19-34.
- Al-Gahtani, S. y Roever, C. (2018). Proficiency and preference organization in second language refusals. *Journal of Pragmatics*, 129, 140-153.
- Al-Issa, A. (2003). Sociocultural transfer in L2 speech behaviors: Evidence and motivating factors. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(5), 581-601.
- Al-Kahtani, S. A. W. (2005). Refusals realizations in three different cultures: A speech act theoretically-based cross-cultural study. *Journal of King Saud University*, 18, 35-57.
- Albelda, M., Briz, A., Cestero, A. M., Kotwica, D. y Villalba, C. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmática de la atenuación en corpus discursivoa del español (Es. por. atenuación). *Oralia*, 17, 7-62.
- Albelda, M. y Briz, A. (2010). Capítulo V. Aspectos Pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas. En M. Aleza y J. Enguita (Ed.), *La lengua española en América. Normas y usos actuales* (pp. 237-260). Univerisdad de Valencia.
- Albelda, M. (2016). Sobre la incidencia de la imagen en la atenuación pragmática. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 14(1), 19-32.

Alcón Soler, E. (2005). Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? *System*, 33(3), 417-435.

Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54901527/borra-libre.pdf?1509743226=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLas_tecnicas_de_Analisis_de_Contenido_Un.pdf&Expires=1701741249&Signature=X~cE8LsuLaR5ZWftKFusqTqDNEuo~LqEhe161i7O6J3Or~wSLmfr4hL2wglcuizUZ6irhsEZkXh1vIUq6MC4~26WN3yS~re1hj3d0fcTWRQG4~wj8yX99o9Ya4d84CFI9JicpPEH~CnpvMBTYa0fFJWoue8j88uoIKCZJWR~RJ81wQ7XShztluOB1vrAeNt4-ObX~9wMo7vK~hpkPivLsmAGCcsr9xq20TxGNcqHEe00szmwVTzluKEme0U3PVaq6qrXa4xqrJUOrqYMmAcOWcH5CLW91gJwiuIphTawu1utVVqjim1f6Y2YgG41Li3Mp2tzhQ~VJKWnk19kCSZQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Atienza, E., Castro, M., Inglés, M., López, C., Martín Peris, E., Puedo, S. y Vañó, A. (2008). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Instituto Cervantes, SGEL.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford.

Bachman, L. F. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-127). Edelsa.

Bardovi-Harlig, K. y Griffin, R. (2005). L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom. *System*, 33(3), 401-415.

- Bardovi-Harlig, K. y Hartford, B. S. (1990). Congruence in native and nonnative conversations: Status balance in the academic advising session. *Language learning*, 40(4), 467-501.
- Bardovi-Harlig, K. y Hartford, B. S. (1991). Saying “no” in English: Native and nonnative rejections. *Pragmatics and language learning*, 2, 41-57.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language learning*, 49(4), 677-713.
- Barkindo, S. B. y Ochefu, P. O. (2022). Refusal Speech Act Strategies as Marker of Pragmatic Competence among Students of Federal College of Education, Zaria. *Ansu Journal of Language and Literary Studies*, 2(2).
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context (Vol. 108)*. John Benjamins Publishing.
- Barros Díez, E. (2006). *El estudio de los errores y no-errores de por y para en el caso de germanohablantes*. Peter Lang.
- Bausch, K. R., y Kasper, G. (1979). Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen. *Linguistische Berichte*, 64(79), 3-35.
- Beebe, L. M., Takahashi, T. y Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. En R. C. Scarcella, E. S. Andersen y S. D. Krashen (Ed.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 55-73). Newbury House Publishers.

- Beebe, L. M. y Cummings, M. C. (1996). Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. En S. M. Gass y J. Neu (Ed.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language*.
- Beebe, L. M. y Zhang, W. H. (2001). Sociopragmatic vs. pragmalinguistic failure: How useful is the distinction? *Annual NYSTESOL Applied Linguistics Winter Conference*.
- Bella, S. (2009). Invitations and politeness in Greek: The age variable. *Journal of Politeness Research*, 5(2), 243-271.
- Bella, S. (2011). Mitigation and politeness in Greek invitation refusals: Effects of length of residence in the target community and intensity of interaction on non-native speakers' performance. *Journal of pragmatics*, 43(6), 1718-1740.
- Bella, S. (2014). Developing the ability to refuse: A cross-sectional study of Greek FL refusals. *Journal of Pragmatics*, 61, 35-62.
- Benbouya, A. y Rabab'ah, G. (2022). Refusal Strategies Used in Algerian Spoken Arabic in Response to Offers. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(4), 715-725.
- Billmyer K. y Varghese, M. (2000). Investigating instrument-based pragmatic variability: effects of enhancing discourse completion tests. *Applied Linguistics*, 21(4), 517-552.
- Binti Ismail, R. (2013). *Análisis contrastivo de la cortesía verbal en el español y malayo en la realización de tres actos de habla: petición, mandato y rechazo*

[Tesis de Doctorado]. Universidad de Valladolid.

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4281>

Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (1989a). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (Vol. 31). Ablex Publishing Corporation.

Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (1989b). Investigating cross-cultural pragmatics: an introductory overview. En S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper (Ed.), *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies* (pp. 1-34). Ablex Publishing Corporation.

Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (1989c). The CCSARP coding manual. En S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper (Ed.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp. 273-294). Ablex Publishing Corporation.

Blum-Kulka, S., y Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied linguistics*, 5(3), 196-213.

Blum-Kulka, S. y Olshtain, E. (1986). Too many words: Length of utterance and pragmatic failure. *Studies in second language acquisition*, 8(2), 165-179.

Blum-Kulka, S. (1991). Interlanguage pragmatics: The case of requests. En R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. S. Smith, y M. Swain (Ed.), *Foreign/second Language Pedagogy Research* (pp. 255-272). Multilingual Matters.

Bosque Muñoz, I. (1984). Negación y elipsis. *ELUA. Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 2, 171-199.

- Bouton, L. F. (1992). The Interpretation of Implicature in English by NNS: Does It Come Automatically--Without Being Explicitly Taught? En L. F. Bouton y Y. Kachru (Ed.), *Pragmatics and language learning* (Vol. 3, pp. 53-65).
- Bouton, L. F. (1994). Conversational implicature in a second language: Learned slowly when not deliberately taught. *Journal of Pragmatics*, 22, 157-167.
- Bouton, L. F. (1999). Developing nonnative speaker skills in interpreting conversational implicatures in English: Explicit teaching can ease the process. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 47-70).
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen «positiva» vs. imagen «negativa»? Pragmática socio-cultural y componentes de face. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 2, 155-184.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmagramática*. Ariel.
- Briz, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. *Actas del Primer Coloquio del Programa Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, 17-46.
- Briz, A. (2006). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *LEA: Lingüística española actual*, 29(1), 5-40.
- Briz, A. (2012). La (no) atenuación y la (des) cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja? *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*, 33.

- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge university press.
- Brown, P. (1980). How and why are women more polite: some evidence from a Mayan community. En S. McConnell-Ginet, R. Borker, y F. Furman (Ed.), *Women and language in literature and society* (pp. 111-136). Praeger.
- Brucart, J. M. (1999). La elipsis. En I. Bosque y V. Demonte (Ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2787-2863). Espasa Calpe S. A.
- Caffi, C. (2007). *Mitigation*. Elsevier.
- Cai, X. (2006). *A Study of Refusal Speech Act by Japan-Korean and Southeast Asia Second Language Learners of Chinese (日韩和东南亚留学生习得汉语拒绝言语行为的调查研究)*. [Tesis de Máster]. Jinan University (暨南大学).
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (Traducción, pp. 63-81). Edelsa.
- Cao, Y. (2011). 拒绝言语行为中的语用迁移研究 [Estudio sobre la transferencia pragmática en el acto de habla de rechazo]. *Overseas English (海外英语)*, 4, 230-232.
- Case, R. E., y Xu, W. (2021). The Influence the Language Learning Environment on Negative Transfer and its Connection to Status and Face-Saving Refusal

- Strategies. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 10(2), 33-42.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449-465). SGEL.
- Chang, Y.-F. (2009). How to say no: an analysis of cross-cultural difference and pragmatic transfer. *Language Sciences*, 31(4), 477-493.
- Chang, Y.-F. (2011). Refusing in a foreign language: An investigation of problems encountered by Chinese learners of English. *Multilingua*, 30(1), 71-98.
- Chen, X., Ye, L. y Zhang, Y. (1995). Refusing in Chinese. En G. Kasper (Ed.), *Pragmatics of Chinese as native and target language* (pp. 119-163). University of Hawai Press.
- Chen, H. J. (1995). Pragmatic Judgment on Refusals: Its Reliability and Consistency. *Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Language*, 20th.
- Chen, H. J. (1996). *Cross-Cultural Comparison of English and Chinese Metapragmatics in Refusal*. [Tesis de Doctorado]. Indiana University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408860.pdf>

- Chen, T. (2017). *Pragmatic failures in refusal speech act by chinese EFL learners*. [Tesis de Máster]. Qingdao University of Science & Technology (青岛科技大学).
- Chen, X. (1997). 跨文化交际中称呼语的使用与语用失误 [Uso de formas de tratamiento y fallo pragmático en la comunicación intercultural]. *Journal of Northeast Normal University (Social Science)*, 4(168), 82-86.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax* (5.^a ed.). M.I.T. Press.
- Codina-Espurz, V. (2013). The role of proficiency in the production of refusals in English in an instructed context. *Utrecht Studies in Language and Communication*, 25, 121-145.
- Cohen, A. D. y Shively, R. L. (2003). Measuring speech acts with multiple rejoinder DCTs. *Language Testing Update*, 32, 39-42.
- Cohen, A. D. y Shively, R. L. (2007). Acquisition of requests and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy-building intervention. *The Modern Language Journal*, 91(2), 189-212.
- Cohen, A. D. (1996). Investigating the production of speech act sets. En S. M. Gass y J. Neu (Ed.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language* (pp. 21-43). Mouton de Gruyter.
- Coleman, J. A. (1998). Language learning and study abroad: The European Perspective. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 4(2), 167-203.

- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, e Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5, 161-170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 149-159.
- Cyluk, A. (2013). Discourse completion task: Its validity and reliability in research projects on speech acts. *Anglica. An International Journal of English Studies*, 22(2), 101-112.
- Dai, Y. y Zhang, S. (2018). 中国英语学习者口语语用能力和语用迁移关系研究 [Estudio sobre la relación entre la competencia pragmática oral y la transferencia pragmática por parte de estudiantes chinos de inglés]. *Foreign Language World (外语界)*, 1, 18-27.
- Demirkola, T. (2016). How do we say 'No' in english? *International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language*.
- Dietrich, R., Klein, W. y Noyau, C. (1995). *The acquisition of temporality in a second language (Vol. 7)*. John Benjamins Publishing.
- Domínguez Vázquez, M. J. (2001). En torno al concepto de interferencia. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 5.

- Duan, C. (2008). 汉语礼貌语言使用的性别与年龄差异研究 [Estudio sobre las diferencias de género y edad en el uso del lenguaje cortés en chino]. *Language Teaching and Linguistic Studies*, 3, 57-63.
- DuFon, M. A. (1999). *The acquisition of linguistic politeness in Indonesian as a second language by sojourners in naturalistic interactions*. [Tesis de Doctorado]. University of Hawaii-Manoa.
- Edmondson, W. y House, A. J. (1991). Do learners talk too much? The waffle phenomenon in interlanguage pragmatics. En R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood y M. Swain (Ed.), *Foreign/second language pedagogy research: A communicative volume for Claus Faerch* (pp. 273-287). Multilingual Matters Ltd.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Escandell Vidal, M. V. (1996). Los fenómenos de interferencia pragmática. *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua*, 3, 95-109.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1989). Internal and external modification in interlanguage request realization. En S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper (Ed.), *Cross-cultural pragmatics* (pp. 221-247). Ablex.
- Fant, L. (1989). Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behaviour in negotiation settings. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, 3, 247-265.

- Farrokhi, F. y Arghami, M. (2017). An Investigation of the Use of politeness strategies in refusal among Characters with different power relations in English and Farsi Novels. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(7), 180-191.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2002). *Refusals in Spanish and English: A cross-cultural study of politeness strategies among speakers of Mexican Spanish, American English, and American learners of Spanish as a foreign language*. [Tesis de doctorado]. University of Minnesota.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2003). Declining an invitation: A cross-cultural study of pragmatic strategies in American English and Latin American Spanish. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 22(3), 225-256.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2004). Interlanguage refusals: Linguistic politeness and length of residence in the target community. *Language learning*, 54(4), 587-653.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2007). Natural speech vs. elicited data: A comparison of natural and role play requests in Mexican Spanish. *Spanish in Context*, 4(2), 159-185.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2009). Pragmatic variation across Spanish(es): Requesting in Mexican, Costa Rican and Dominican Spanish. *Intercultural pragmatics*, 6(4), 473-515.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2010). Data collection methods in speech act performance: DCTS, role plays, and verbal reports. En A. Martínez-Flor y E. Usó-Juan (Ed.),

- Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 41-56). John Benjamins Publishing.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2013). Refusing in L2 Spanish: The effects of the context of learning during a short-term study abroad program. En *Refusals in instructional contexts and beyond* (pp. 147-173).
- Feng, J. (2007). *A study of Gender Differences in the Use of Language in Using Positive Politeness*. [Tesis de Máster]. Guizhou Normal University.
- Galindo Merino, M. M. (2005). La incorporación del nivel pragmático a la investigación sobre los procesos de transferencia en la adquisición de segundas lenguas. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 19, 137-155.
- Gao, G. y Ting-Toomey, S. (1998). *Communicating effectively with the Chinese*. Sage Publications.
- Gao, X. (2010). *现代汉语拒绝言语行为的初步研究 [Estudio sobre el acto de habla de rechazo en chino]*. [Tesis de Máster]. Tianjin Normal University.
- Gass, S. y Houck, N. (1996). Non-native refusals: A methodological perspective. En S. M. Gass y J. Neu (Ed.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language* (pp. 45-63). Mouton de Gruyter.
- Gass, S. y Houck, N. (1999). *Interlanguage Refusals: A Cross-cultural Study of Japanese-English*. Mouton de Gruyter.
- Ghazanfari, M., Bonyadi, A. y Malekzadeh, S. (2013). Investigating cross-linguistic differences in refusal speech act among native Persian and English speakers. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(4), 49-63.

- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (Traducción). Amorrortu editores.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face-to-face interaction*. Aldine.
- Golato, A. (2003). Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk. *Applied Linguistics*, 24, 90-121.
- González García, V. y García Ramón, A. (2017). Atenuación e intensificación: estrategias pragmáticas del rechazo en respuestas a invitaciones en redes sociales en línea. En M. Albelda Marco y W. Mihatsch (Ed.), *Atenuación e intensificación en géneros discursivos* (pp. 187-203). Iberoamericana/Vervuert.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (Ed.), *Syntax and Semantics 3: Speech Arts* (Vol. 3, pp. 41-58). Academic Press.
- Gu, Y. (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of pragmatics*, 14(2), 237-257.
- Gu, Y. (1992). 礼貌、语用与文化 [Cortesía, pragmática y cultura]. *Foreign Language Teaching and Research* (外语教学与研究), 4, 10-17,80.
- Gubbins, P. y Holt, M. (Ed.). (2002). *Beyond boundaries: Language and identity in contemporary Europe* (Vol. 122). Multilingual matters.
- Guo, Y. (2012). Chinese and American refusal strategy: A cross-cultural approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 247.
- Hai, Y. V. T. (2021). Frequency Employments of Direct Refusal Strategies of Offers by the Native Speakers of American English and the Vietnamese. *17th*

International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCALL 2021), 241-246.

Hartford, B. S. y Bardovi-Harlig, K. (1992). Experimental and Observational Data in the Study of Interlanguage Pragmatics. *Pragmatics and language learning*, 3, 33-52.

Hassall, T. (2006). Learning to take leave in social conversations: A diary study. En M. DuFon y E. Churchill (Ed.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 31-58). Multilingual Matter.

Haverkate, H. (2004). El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española. En D. Bravo y A. Briz (Ed.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 55-66). Ariel.

Hernández-Flores, N. (1999). Politeness ideology in Spanish colloquial conversation: The case of advice. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 9(1), 37-49.

Hernández, N. (2004). La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social. En D. Bravo y A. Briz (Ed.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. (pp. 95-108). Ariel.

Hidalgo Downing, R. (2017). La atenuación en la producción de actos de habla en hablantes nativos y no nativos de español. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 7(2), 154-178.

- Hoffman-Hicks, S. (1992). Linguistic and Pragmatic Competence: Their Relationship in the Overall Competence of the Language Learner. *Pragmatics and language learning*, 3, 66-80.
- Holmes, J. (1995). *Women, men and politeness*. Longman.
- House, J. y Kasper, G. (1981). Politeness markers in English and German. En *Conversation routine* (pp. 157-185). Mouton de Gruyter.
- House, J. (2007). What is an 'intercultural speaker'? En *Intercultural language use and language learning* (pp. 7-21).
- Hsieh, C.-L. (2010). An analysis of strategies for refusing requests in Chinese: stylistic and contextual factors (话语拒绝请求的策略分析: 语体与语境的作用). *Taiwan Journal of Chinese as a second language*, 1, 111-137.
- Hudson, T. (2001). Indicators for cross-cultural pragmatic instruction: some qualitative tools. En K. R. Rose y G. Kasper (Ed.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 80-102). Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. Pride y J. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del instituto cervantes: Niveles de referencia para el español* (2.^a ed.). Biblioteca Nueva.
- Jia, Y. (2013). 汉语拒绝言语行为及其语用策略分析 [*Chinese refusal speech act analysis and pragmatic strategies*]. [Tesis de Máster]. Northeast Normal University.

- Jiang, L. (2015). An empirical study on pragmatic transfer in refusal speech act produced by Chinese high school EFL learners. *English Language Teaching*, 8(7), 95-113.
- Jule, A. (2008). *A beginner's guide to language and gender*. Multilingual Matters.
- Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (1993). Interlanguage Pragmatics: An Introduction. En G. Kasper y S. Blum Kulka (Ed.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 3-17).
- Kasper, G. y Dahl, M. (1991). Research Methods in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(02), 215-247.
- Kasper, G. y Roever, C. (2005). Pragmatics in second language learning. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 317-334). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kasper, G. y Rose, K. R. (1999). Pragmatics and SLA. En *In Annual Review of Applied Linguistics* (Vol. 19, pp. 81–104). Cambridge University Press.
- Kasper, G. y Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell.
- Kasper, G. y Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in second language acquisition*, 18(2), 149-169.
- Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Second Language Research*, 8, 203-231.
- Kasper, G. (2000). Data collection in pragmatics research. En H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures* (pp. 316–341). Continuum.

- Keshavarz, M. H., Eslami-Rasekh, Z., y Ghahraman, V. (2006). Pragmatic transfer and Iranian EFL refusals: A cross-cultural perspective of Persian and English. *Pragmatics and language learning*, 11, 359-401.
- Kim, I. O. (2000). *Relationship of onset age of ESL acquisition and extent of informal input to appropriateness and nativeness in performing four speech acts in English: A study of native Korean adult speakers of ESL*. [Tesis de Doctorado]. New York University.
- King, K. A. y Silver, R. E. (1993). «Sticking Points»: Effects of Instruction on NNS Refusal Strategies. *Working Papers in Educational Linguistics*, 9(1), 47-82.
- Kluge, B. (2011). Camino de un marcador del discurso—una comparación de español ¿sabes? con el francés tu sais y el inglés you know. En H. Aschenberg y O. L. Lamas (Ed.), *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición* (pp. 305-341). Iberoamericana.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. *Piados Comunicación*, 269-279.
- Kuniczuk, A. (2015). *The Pragmatic Evaluation of the Speech Acts of Refusal in the Chinese Textbooks for Foreign Learners-Case Study of Three Textbook Series (对外汉语教材中拒绝言语行为的语用评估--以三套教材为例)*. [Tesis de Máster]. Beijing Foreign Studies University.
- Kwon, J. (2003). *Pragmatic transfer and proficiency in refusals of Korean EFL learners*. [Tesis de Doctorado]. Boston University.

- Kwon, J. (2004). Expressing refusals in Korean and in American English. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 23(4), 339-364.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. University of Michigan Press.
- Lakoff, R. (1973). The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's. *Ninth regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 292-305.
- Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. Harper Colophon Books.
- Lee-Wong, S. M. (1998). Face support—Chinese particles as mitigators: a study of BA A/YA and NE. *Pragmatics*, 8(3), 387-404.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge textbooks in linguistics.
- Li, G. (2012). An analysis of factors influencing English refusal strategies in speech act. *J. Changchun Inst. Tech. (Soc. Sci.Edi.)*, 13(4), 47-49.
- Li, S. (2014). The effects of different levels of linguistic proficiency on the development of L2 Chinese request production during study abroad. *System*, 45, 103-116.
- Li, X. X. (2014). *Different Genders, Different Refusals—A Sociolinguistic Study of Gender Differences in Refusal Speech Act (拒绝话语, 男女有别-从社会语言学视角分析拒绝言语行为的性别差异)*. [Tesis de Máster]. Inner Mongolia University.
- Li, X. H. (2016). *Aspectos contrastivos de los actos de habla de petición en chino y en español* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Valladolid.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18815>

- Li, X. L. (2018). 英汉拒绝言语行为语用策略对比研究 [Estudio comparativo de estrategias pragmáticas de acto de habla de rechazo entre inglés y chino]. *YangtzeRiverSeries (长江丛刊)*, 4, 85-86.
- Liao, C. C. y Bresnahan, M. I. (1996). A contrastive pragmatic study on American English and Mandarin refusal strategies. *Language sciences*, 18(3-4), 703-727.
- Lin, M.-F. (2014). An Interlanguage Pragmatic Study on Chinese EFL Learners' Refusal: Perception and Performance. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(3), 642-653.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied linguistics*, 4(2), 126-141.
- Lorenzo-Dus, N. (2001). Compliment responses among British and Spanish university students: A contrastive study. *Journal of pragmatics*, 33(1), 107-127.
- Ma, Y. (1999). 从语篇表层谈中、美拒绝策略 [Estudio sobre estrategias léxicas y sintácticas del rechazo utilizadas por los chinos y los estadounidenses]. *Journal of Qiqihar University Thilosophy (Social Science Editian)(齐齐哈尔大学学报 (哲学社会科学版))*, 4, 74-77.
- Mackey, A. y Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Maeshiba, N., Yoshinaga, N., Kasper, G. y Ross, S. (1996). Transfer and proficiency in interlanguage apologizing. En S. M. Gass y J. Neu (Ed.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language* (pp. 155-187). Mouton de Gruyter.

- Magnan, S. S. y Back, M. (2007). Social interaction and linguistic gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 40(1), 43-61.
- Magraner Mifsud, À. (2019). La competencia pragmática en adolescentes. Un estudio de la atenuación en actos de rechazo. *Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, 21, 93-112. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/clar/article/view/3607/3137>
- Mao, L. R. (1994). Beyond politeness theory: 'Face' revisited and renewed. *Journal of pragmatics*, 21(5), 451-486.
- Martínez-Flor, A. y Fukuya, Y. J. (2005). The effects of instruction on learners' production of appropriate and accurate suggestions. *System*, 33(3), 463-480.
- Martínez-Flor, A. y Usó-Juan, E. (2011). Research methodologies in pragmatics: Eliciting refusals to requests. *ELIA*, 11, 47-87.
- Martinsen, R. A. (2008). Short-term study abroad: Predicting changes in oral skills. *Foreign Language Annals*, 43(3), 504-530.
- Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the universality of face: Politeness phenomena in Japanese. *Journal of pragmatics*, 12(4), 403-426.
- Matsumoto, Y. (1989). Politeness and conversational universals-Observations from Japanese. *Multilingua*, 8(2), 207-221.
- Matsumura, S. (2001). Learning the rules for offering advice: A quantitative approach to second language socialization. *Language Learning*, 51(4), 635-679.

- Matsumura, S. (2003). Modelling the relationships among interlanguage pragmatic development, L2 proficiency, and exposure to L2. *Applied Linguistics*, 24(4), 465-491.
- Mayntz, R., Holm, K. y Hübner, P. (1975). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Alianza editorial.
- McLean, T. (2005). 'Why no tip?': Student-generated DCTs in the ESL classroom. En D. Tatsuki (Ed.), *Pragmatics in language learning, theory, and practice* (pp. 150-156). Pragmatics Special Interest Group of the Japan Association for Language Teaching.
- Meyer-Hermann, R. (1988). Atenuación e intensificación (análisis pragmático de sus formas y funciones en español hablado). *Anuario de Estudios Filológicos*, XI, 275-290.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, IX(2), 115-123.
- Notebaert, L. (2015). *"Y dije you know, ¿sabes qué? Yo creo que voy a estudiar" una comparación pragmática y sociolingüística entre los marcadores del discurso 'you know' y '(tú) sabes' en el 'Spanglish'* [Tesis de Máster]. Universiteit Gent. https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/212/955/RUG01-002212955_2015_0001_AC.pdf
- Nurani, L. M. (2009). Methodological issue in pragmatic research: Is discourse completion test a reliable data collection instrument? *Jurnal Sosioteknologi*, 8(17), 667-678.

- Olshtain, E. y Blum-Kulka, S. (1985). Degree of approximation: Nonnative reactions to native speech act behavior. En S. M. Gass y C. Madden (Ed.), *Input in second language acquisition* (pp. 303-325). Newbury House.
- Olshtain, E. (1993). Learning in society. En A. O. Hadley (Ed.), *Research in Language Learning: Principles, Processes, and Prospects* (pp. 47-65). National Textbook Company.
- Osuka, N. (2021). The Effect of Study-Abroad on Pragmatic Transfer. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 44(1), 3-20.
- Pedrosa García, I. (2020). Estrategias de uso del rechazo a invitaciones por hablantes nativos españoles y japoneses. *Cuadernos CANELA*, 31, 5-18.
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Universidad de París,.
- Qadoury Abed, A. (2011). Pragmatic transfer in Iraqi EFL learners' refusals. *International journal of English linguistics*, 1(2), 166-185.
- Qiu, Z. (2015). *Refused to Speech Act of Gender Differences Research (拒绝言语行为的性别差异研究)*. [Tesis de Máster]. Bohai University.
- Querol Bataller, M. (2017). Atenuadores e intensificadores en las peticiones de chinos y españoles: propuesta de estudio. *Normas*, 7(2), 205-226.
- Querol Bataller, M. (2018). 吧 (ba) vs. 啊 (a), atenuación e intensificación en la conversación en chino. *Pragmalingüística*, 26, 313-329.

- Real Academia Española (Ed.). (2009). *Nueva gramática de la lengua española [Edición en línea (www.rae.es)]*. Asociación de Academias de la Lengua Española. www.rae.es
- Real Academia Española [@RAEinforma]. (15 de junio de 2020). *Replying to @MiaMaraccani*. Twitter.
<https://twitter.com/raeinforma/status/1263004490912890881?lang=es>
- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms: Effects of a year abroad on second language learners of French. En B. E. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 245-268).
- Regan, V. (2003). Sociolinguistics and language learning in a study abroad context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4, 61-90.
- Ren, W. (2012). Pragmatic development in Chinese speakers' L2 English refusals. *Eurosla yearbook*, 12(1), 63-87.
- Ren, W. (2013). The effect of study abroad on the pragmatic development of the internal modification of refusals. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association(IPrA)*, 23(4), 715-741.
- Rivers, W. P. (1998). Is being there enough? The effects of homestay placements on language gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 31(4), 492-500.
- Rodríguez Muñoz, F. J., y Níkleva, D. G. (2018). Rechazar una invitación y negarse a una petición: procedimientos de atenuación discursiva empleados en las respuestas escritas de alumnas de español como lengua extranjera en Estados Unidos. *Onomázein*, 39, 90-113.

- Rose, K. R. (1994). On the validity of DCTs in non-western contexts. *Applied Linguistics*, 15, 1-14.
- Rose, K. R. (2000). An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 27-67.
- Rotubon, W. (2014). *Refusal strategies in english by thai and chinese graduate students: a cross-cultural study*. [Tesis de Máster]. Suranaree University of Technology.
- Rubin, J. (1981). How to tell when someone is saying 'no' revisited. En N. Wolfson y E. Judd (Ed.), *TESOL and Sociolinguistic Research* (pp. 1-17). Newbury House.
- Rubio, I. B. y Fernández, C. N. (1998). No, no gracias, o del rechazo en la conversación en español. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, 135-142.
- Salazar Campillo, P., Safont Jordà, M. P. y Codina Espurz, V. (2009). Refusal strategies: A proposal from a sociopragmatic approach. *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 8, 139-150.
- Salmani Nodoushan, M. A. (2016). Persian Speakers' Use of Refusal Strategies across Politeness Systems. *Online Submission*, 76(1), 61-77.
- Sánchez López, C. (1999). La negación. En I. Bosque y V. Demonte (Ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2561-2634). Espasa Calpe S. A.
- Sasaki, M. (1998). Investigating EFL students' production of speech acts: A comparison of production questionnaires and role plays. *Journal of pragmatics*, 30(4), 457-484.

- Savignon, S. J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Center for Curriculum Development.
- Schauer, G. A. (2004). May you speak louder maybe? Interlanguage pragmatic development in requests. *EUROSLA Yearbook*, 4, 253-273.
- Schauer, G. A. (2009). *Interlanguage pragmatic development: The study abroad context*. Continuum International Publishing Group.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. *Sociolinguistics and language acquisition*, 137, 174.
- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in second language acquisition*, 14(4), 357-385.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. *Interlanguage pragmatics*, 21, 42.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Searle, J. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in society*, 5(1), 1-23.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-231.
- Shareef, D. M., Qyrio, M. I. y Ali, C. N. (2018). An Investigation of Refusal Strategies as Used by Bahdini Kurdish and Syriac Aramaic Speakers. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(1), 89-101.

- Shea, H. K. (2003). *Japanese complaining in English: A study of interlanguage pragmatics*. [Tesis de Doctorado]. Columbia University.
- Su, X. (2012). *Estudio sobre actos de habla de rechazo en chino (汉语拒绝言语行为研究)*. [Tesis de Máster]. Heilongjiang University.
- Taguchi, N. (2013). Refusals in L2 English: Proficiency effects on appropriateness and fluency. *Utrecht Studies in Language and Communication*, 25, 101-119.
- Taguchi, N. (2018). Data collection and analysis in developmental L2 pragmatics research: Discourse completion test, role play, and naturalistic recording. En A. G. y A. Edmonds (Ed.), *Critical reflections on data in second language acquisition* (pp. 7-32). John Benjamins.
- Takahashi, T. y Beebe, L. M. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT journal*, 8(2), 131-155.
- Tanck, S. (2004). Speech act sets of refusal and complaint: A comparison of native and non- native English speaker production. *TESOL Working Papers*, 4(2), 1-22.
- Tang, L. (2004). 汉语间接拒绝言语行为的表层策略分析 [Análisis de estrategias léxicas y sintácticas de rechazos indirectos en chino]. *Guangxi Social Sciences (广西社会科学)*, 10, 117-119.
- Tang, M. (2017). *跨文化交际中的汉英拒绝语对比 [A contrastive study of chinese and english refusing words in cross-cultural communication]*. [Tesis de Máster]. Henan University.
- Tannen, D. (1991). *You just don't understand: Women and men in conversation*. Virago.

- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.
- Tian, X. (2014). Investigating L2 refusals: A case study of Chinese native speakers' L2 pragmatic competence. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(1), 212-216.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism y collectivism*. Westview Press.
- Ueda, K. (1974). Sixteen ways to avoid saying 'no' in Japan. En J. Condon, y S. Mitsuko (Ed.), *Intercultural Encounters with Japan: Communication, Contact and Conflict* (pp. 185-192). Simul Press.
- Umale, J. (2011). Pragmatic failure in refusal strategies: British versus Omani interlocutors. *Arab World English Journal*, 2(1), 18-46.
- Usó-Juan, E. y Martínez-Flor, A. (2008). Teaching learners to appropriately mitigate requests. *ELT journal*, 62(4), 349-357.
- Vacas Matos, M. (2017). *Diseño y compilación de un corpus multimodal de análisis pragmático para la aplicación a la enseñanza del español*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Wai-Cook, M. S. S. (2012). *Study abroad and its effect on the pragmatic performance of English requests by Hong Kong English language students*. Victoria University of Wellington.
- Wang, A. y Wu, G. (2004). 英汉拒绝言语行为的社会语用研究 [A Sociopragmatic Study of Refusals in Chinese and AE]. *Journal of UESTC (Social sciences edition)*, 6(3), 66-72.

- Wang, A. (2001). Refusal realization patterns in English and Chinese (英汉拒绝言语行为表达模式调查). *Foreign Language Teaching and Research (外语教学与研究)*, 3, 178-185, 240.
- Wang, H. (2017). 低权势下拒绝言语的语用策略 [Estrategias de rechazo utilizadas por los hablantes de poder relativo más bajo]. *Jiangxi Social Sciences (江西社会科学)*, 10, 244-249.
- Wang, N. (2012). 汉语和西班牙语拒绝言语策略对比研究 [A contrastive study of refusals in Chinese and Spanish]. [Tesis de Máster]. Northeast Normal University.
- Wang, S. y Li, W. (2007). An Empirical Study on Pragmatic Transfer in the Performance of Refusals (拒绝言语行为的语用迁移研究——一项实证考察). *Foreign Language Research (外语学刊)*, 4, 77-81.
- Wannaruk, A. (2008). Pragmatic transfer in Thai EFL refusals. *RELC journal*, 39(3), 318-337.
- Wierzbicka, A. (1991). *Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction*. Berlin. Mouton de Gruyter.
- Wolfson, N. (1981). Invitations, compliments and the competence of the native speaker. *International Journal of Psycholinguistics*, 25, 7-22.
- Woodfield, H. (2011). Pragmatic development in graduate learners: request modification in university settings. *American Association of Applied Linguistics 2011 Conference*.

- Wu, J. (2003). Expressions of refusals (拒绝语的表达方法). *Journal of Sichuan International Studies University*, 19(4), 106-109.
- Xue, N. (2015). *A study of factors influencing the use of english refusal strategies*. [Tesis de Máster]. Shanxi Normal University.
- Yamagashira, H. (2001). Pragmatic transfer in Japanese ESL refusals. *Kagoshima Junshin College Repository (研究紀要)*, 31, 259-275.
<http://id.nii.ac.jp/1158/00000531/>
- Yan, Z. (2007). 汉语拒绝语中的礼貌表达方法 [Expresión de cortesía en chino en la realización de rechazo]. *文教资料*, 9, 71-73.
- Yang, J. (2011). *The Analysis of Gender Difference Phenomenon in Refusal Speech Act in Chinese (探析汉语拒绝言语行为中的性别差异现象)*. [Tesis de Máster]. Central China Normal University.
- Yao, J. (2012). *Clasificación de los marcadores del discurso en chino mandarín*.
<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1714/PhilUr07.2.JunmingYao.pdf?sequence=1>
- Yin, X. (2023). Análisis de la competencia pragmática en aprendientes chinos de ELE: un estudio sobre los rechazos en respuestas a ofertas. *RASAL lingüística*, 1, 59-78.
- Zhou, G. (2007). A pilot study on refusal to suggestions in English by Japanese and Chinese EFL learners. *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University, Part II*(56), 155-163.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario para las hablantes nativas de chino

调查问卷 I

亲爱的同学：

你好！

我是西班牙巴塞罗那自治大学的西班牙语语言文学系博士生，本人正在进行一项关于西班牙语的语言学实验，需要你的参与与配合。你的回答无所谓对错，只需想象在现实生活中，如果处在下列情景中，你将如何作答，然后写下你的具体回答内容即可。全部实验数据将仅用于学术研究，我们将对你的个人信息严格保密。

在填答过程中，如对问卷内容有任何疑问，你可以随时与在场调查员沟通。问卷和实验预计占用你 30 分钟的时间。

感谢你的积极参与，祝学业顺利，生活愉快！

实验设计人：侯婷婷

1. 姓名与联系方式：（严格保密）（请务必书写规范，字迹清楚）

姓名：	
邮箱：	

2. 个人信息：

性别：	
年龄：	
出生地（省、市）：	
已获得最高学历：	<input type="checkbox"/> 小学 <input type="checkbox"/> 初中 <input type="checkbox"/> 高中 <input type="checkbox"/> 本科 <input type="checkbox"/> 硕士 <input type="checkbox"/> 博士
现在所就读大学与系别：	
现在所就读专业与年级：	

3. 语言及方言使用 (请具体指出语言变体, 例如, 普通话, 闽南语, 广东话, 藏语等。)

3.1 最常使用的语言:

3.2 所属民族与文化:

3.3 最常使用的语言及方言:

-与家人交流:

-和朋友交流:

-在学校 / 在工作中:

3.4 父亲的语言:

3.5 母亲的语言:

4. 外语水平

按照开始学习的 <u>时间顺序</u>	外语	学习年限 (年)	<u>已经考取的外语水平等级考试名称, 所获级别</u>	<u>自评</u> 现阶段的外语水平 (可以用相应的等级考试级别来衡量, 也可填写如初级、初中级, 中级, 中高级, 高级, 等)
第一外语				
第二外语				
第三外语				

注释 (选填):

5. 海外留学 (居住) 经验

你是否曾在 (或正在) 其他国家 居住或留学 一个月以上?

国家及所在城市	居住时长	何时发生	当地使用的语言

注释 (选填):

调查问卷 II

1. **你是一名大学本科的学生**，参加了一项由你们系组织的暑期课程。今天是周二，本周五是该课程的最后一节课。现在刚刚下课，你走出教室，遇到了**你们班的一位同学**。她告诉你周五晚上将在活动室举行一个庆祝结课的告别聚会。她觉得聚会应该会很有趣，并邀请你也来参加。但是你不**想接受这个邀请**...

你在拒绝邀请时会如何对她说：

2. **你是一名大学教师**，参与组织你们系举办的一场讲座。现在你正在准备签到台，向参会者发放讲座信息手册。这时一位**其他班级的学生**向你走来，你曾在系里的走廊见过她几次。她跟你打招呼，并且告诉你，之前她听过你的一场讲座。看到来的人越来越多，她主动提出帮你分发信息手册。但是你不**想接受帮助**...

你在拒绝帮助时会如何对她说：

3. **你是一名本科学生**，参与组织你们系举办的一场讲座。现在你正在准备签到台，并向参会者发放讲座信息手册。这时**你们班的任课老师**也来听讲座，她一年前就开始担任你们班的任课教师。过一会儿讲座就要开始了，来听讲座的人越来越多。于是老师对你说，如果你需要帮忙的话，她可以帮你分发信息手册。但是你不**想接受帮助**...

你在拒绝帮助时会如何对她说：

4. **你是一名大学本科的学生**，参加了一项由你们系组织的暑期课程。今天是周二，本周五是该课程的最后一节课。你刚遇到了一位**其他班级的同学**，之前曾在教秘办公室见过几次。她告诉你周五晚上将在活动室举行一个庆祝结课的告别聚会。她负责通知并登记想要参加的同学。她说这次聚会应该会很有趣，并邀请你也来参加。但是你不**想接受这个邀请**...

你在拒绝邀请时会如何对她说：

5. **你是一名本科学生**，参与组织你们系举办的一场讲座。现在你正在准备签到台，并向参会者发放讲座信息手册。你们专业**其他班级的一位同学**走过来，你曾在教秘办公室见过她。她告诉你负责讲座组织工作的老师让她来看看准备工作是否顺利。她看到来听讲座的人越来越多，你正忙着向参会者分发信息手册。于是，她主动提出可以帮你一起发。但是你不**想接受帮助**...

你在拒绝帮助时会如何对她说：

6. **你是一名大学教师**，目前在一项由你们系组织的暑期课程中担任授课教师。今天是周二，本周五是该课程的最后一节课。你走进教室，这时**你们班的一位学生**过来告诉你，周五晚上将在活动室举行一个庆祝结课的告别聚会，并邀请你也来参加。但是你不**想接受这个邀请**...

你在拒绝邀请时会如何对她说：

7. **你是一名本科学生**，参与组织你们系举办的一场讲座。现在你正在准备签到台。这时**你们班的一位同学**路过，看到此时的来听讲座的人越来越多，你正忙着向参会者发放讲座信息手册。所以她主动提出愿意帮你分发手册。但是你不**想接受帮助**...

你在拒绝帮助时会如何对她说：

8. **你是一名大学本科的学生**，参加了一项由你们系组织的暑期课程。今天是周二，本周五是该课程的最后一节课。现在刚刚下课，你走进教秘办公室去取一份文件，一位**你不太熟悉的教秘**接待了你，你只在开课典礼上见过她一次。她说周五晚上将在活动室举行一个庆祝结课的告别聚会，邀请你也来参加。但是你不**想接受这个邀请**...

你在拒绝邀请时会如何对她说：

9. **你是一名本科学生**，参与组织你们系举办的一场讲座。现在你正在准备签到台，并且向参会者发放讲座信息手册。这时**你们系的一位博士生**也来参加讲座，你曾经在其他讲座上见过她几次。你们打了招呼，她说她对这场讲座的主题很感兴趣，所以也想来听一听。这时她看到来听讲座的人越来越多，于是主动提出可以帮你分发手册。但是你不**想接受帮助**...

你在拒绝帮助时会如何对她说：

10. **你是一名大学教师**，目前在**一项由你们系组织的暑期课程中担任授课教师**。今天是周二，本周五是该课程的最后一节课。昨天另一个班的老师生病了，你去给他们代了一节课。今天的课程结束后，你走在校园里，刚好碰到了**昨天你所代课班级的一名学生**，她告诉你周五晚上将在活动室举行一个庆祝结课的告别聚会，并邀请你也来参加。但是你不**想接受这个邀请**...

你在拒绝邀请时会如何对她说：

11. **你是一名大学本科学的学生**，参加了一项由你们系组织的暑期课程。今天是周二，本周五是该课程的最后一节课。你走在校园里，刚好碰到**你们班的任课老师**，她一年前也曾担任你们班的任课教师。她说周五晚上将在活动室举行一个庆祝结课的告别聚会，她觉得你应该会感兴趣，所以邀请你也来参加。但是你不**想接受这个邀请**...

你在拒绝邀请时会如何对她说：

12. **你是一位大学教师**，参与组织你们系举办的一场讲座。现在你正在准备签到台。来听讲座的人越来越多，你正忙着向参会者发放讲座信息手册，这时一位**你们班的一位学生**也来听讲座。她过来跟你打招呼，并主动提出帮你分发手册。但是你不**想接受帮助**...

你在拒绝帮助时会如何对她说：

Anexo 2. Cuestionario para los hablantes nativos de español

Cuestionario I

Querido compañero:

Soy doctoranda del Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Barcelona y estoy realizando una investigación sobre el español para la que solicito tu colaboración. Tu respuesta no se considerará ni correcta ni incorrecta; solo tienes que responder tal y como lo harías en la vida real. Todos los datos experimentales se utilizarán solo con fines académicos, tu información personal será estrictamente confidencial y se desvinculará en el análisis del resto de información obtenida.

Si tienes alguna duda sobre el contenido del cuestionario, siempre puedes comunicarte con la investigadora presente. Se calcula que el experimento durará unos 30 minutos.

¡Muchísimas gracias por tu participación!

Diseñadora del experimento: Tingting Hou

1. Datos de contacto (información personal confidencial) (Por favor, escribe con letra muy clara)

Nombre y apellidos:	
Correo electrónico:	

2. Datos personales

Género:	
Edad:	
Lugar de nacimiento (población, provincia, y país):	
Nivel de estudios acabados:	<input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Grado o Licenciatura <input type="checkbox"/> Máster <input type="checkbox"/> Doctorado
Universidad y Facultad:	
Estudios que cursas:	

3. Uso de lenguas y dialectos (Por favor, especifica la variante concreta, por ejemplo, andaluz oriental, extremeño, catalán central, y etc.)

3.1 ¿Cuál es tu lengua dominante?

3.2 Especifica tu etnia y cultura:

3.3 Usos más frecuentes de lenguas y sus variantes dialectales

- En casa, con la familia:
- Con los amigos:
- En los estudios / En el trabajo (si es el caso):

3.4 Lengua y variante de tu padre:

3.5 Lengua y variante de tu madre:

4. Nivel de lenguas extranjeras

Orden de aprendizaje de lenguas extranjeras	Lenguas	Tiempo de aprendizaje (años)	Nivel de lengua acreditado	Auto-evaluación del nivel de lengua extranjera
Primera lengua extranjera				
Segunda lengua extranjera				
Tercera lengua extranjera				

Comentarios (opcional):

5. Experiencia de estudio o estancia en el extranjero

¿Has estudiado y vivido en otros países más de un mes?

País y localidad	Duración de la estancia	Cuándo	Lengua(s) hablada(s) en la zona

Comentarios (opcional):

Cuestionario II

1. **Eres estudiante de grado** y estás asistiendo a un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Ya se ha terminado la clase de hoy y sales del aula con **una compañera de tu clase**. Ella te dice que este viernes por la noche se celebrará la fiesta de despedida del curso de verano en la sala de actos, le parece que será muy divertida y te invita a asistir a la fiesta. Pero no quieres aceptar la invitación...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

2. **Eres profesora en la universidad** y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás haciendo la preparación en el mostrador de recepción y repartiendo folletos a los participantes. Se te acerca **una estudiante de otra clase**, a quien has visto alguna vez en el pasillo del aula. Te saluda y te dice que asistió a un seminario tuyo como oyente. Como ve que llegan cada vez más asistentes, se ofrece a ayudarte a repartir folletos. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

3. **Eres estudiante de grado** y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás preparando el mostrador de recepción y repartiendo folletos a los participantes. **La profesora que imparte el curso en tu clase** desde hace un año viene para asistir al congreso. Ya han llegado muchos participantes porque no queda mucho para la inauguración del congreso. La profesora te dice que te puede ayudar a repartir folletos si lo necesitas. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

4. **Eres estudiante de grado** y estás asistiendo a un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Te encuentras con **una estudiante de otra clase** a quien viste antes otras veces en la secretaría del curso. Te comunica que este viernes por la noche se celebrará en la sala de actos la fiesta de despedida del curso de verano y que ella se encarga de notificarlo y de ir apuntando a la gente interesada en ir. Te dice que será muy divertido y te invita a asistir a la fiesta. Pero no quieres aceptar la invitación...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

5. **Eres estudiante de grado** y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás preparando el mostrador de recepción. Viene **una estudiante de otra clase** de tu curso, a la que has visto alguna vez en la secretaría de tu departamento. Te dice que el coordinador del congreso le ha dicho que venga a ver cómo va la preparación. Ve que llegan cada vez más asistentes, que estás ocupada en repartir folletos y te dice que te puede ayudar. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

6. **Eres profesora en la universidad** y estás impartiendo un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Entrás en el aula para dar clase, **una estudiante de tu clase** te comunica que este viernes por la noche se celebrará la fiesta de despedida del curso de verano en la sala de actos y te invita a asistir a la fiesta. Pero no quieres aceptar la invitación...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

7. **Eres estudiante de grado** y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás preparando el mostrador de recepción. **Una compañera de tu clase** pasa por aquí, ve que llegan cada vez más asistentes y que estás ocupada en repartir folletos, así que se ofrece a ayudarte a repartir folletos. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

8. **Eres estudiante de grado** y estás asistiendo a un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Ya se ha terminado la clase de hoy y entrás en la secretaría para entregar un documento. Te atiende **una secretaria** a la que viste en la inauguración del curso. Te anuncia que este viernes por la noche se celebrará la fiesta de despedida del curso de verano en la sala de actos y te invita a asistir a la fiesta. Pero no quieres aceptar la invitación...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

9. **Eres estudiante de grado** y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás preparando el mostrador de recepción y repartiendo folletos a los participantes. Se te acerca **una estudiante de doctorado de tu facultad**, a quien has visto alguna vez en otras conferencias. Os saludáis y te dice que viene a asistir a este congreso porque le interesa mucho el tema. Ve que llegan cada vez más asistentes y te dice que te puede ayudar a repartir folletos si quieres. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

10. **Eres profesora en la universidad** y estás impartiendo un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Ayer estuvo enferma la profesora de otro grupo del curso y tuviste que dar una clase en su grupo. Ya se ha terminado tu clase y te encuentras con **una estudiante del grupo de tu colega** en el campus. Te saluda y te comunica que este viernes por la noche se celebrará la fiesta de despedida del curso de verano y te invita a ir. Pero no quieres aceptar la invitación...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

11. **Eres estudiante de grado** y estás asistiendo a un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Ahora te encuentras con **la profesora de tu clase** en el campus, que también impartió un curso en tu clase hace un año. Te dice que este viernes por la noche se celebrará la fiesta de despedida del curso de verano en la sala de actos. Cree que te interesará y por eso te invita a asistir a la fiesta. Pero no quieres aceptar la invitación...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

12. **Eres profesora en la universidad** y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás preparando el mostrador de recepción. Llegan cada vez más asistentes y estás repartiendo folletos. **Una estudiante de tu clase** viene para asistir al congreso, te saluda y se ofrece a ayudarte a repartirlos. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

Anexo 3. Cuestionario para los hablantes sinohablantes de ELE

Cuestionario I

Querido compañero:

Soy doctoranda del Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Barcelona y estoy realizando una investigación sobre el español para la que solicito tu colaboración. Tu respuesta no se considerará ni correcta ni incorrecta; solo tienes que responder tal y como lo harías en la vida real. Todos los datos experimentales se utilizarán solo con fines académicos, tu información personal será estrictamente confidencial y se desvinculará en el análisis del resto de información obtenida.

Si tienes alguna duda sobre el contenido del cuestionario, siempre puedes comunicarte con la investigadora presente. Se calcula que el experimento durará unos 30 minutos.

¡Muchísimas gracias por tu participación!

Diseñadora del experimento: Tingting Hou

1. Datos de contacto (información personal confidencial) (Por favor, escribe con letra muy clara)

Nombre y apellidos:	
Correo electrónico:	

2. Datos personales

Género:	
Edad:	
Lugar de nacimiento (población, provincia, y país):	
Nivel de estudios acabados:	<input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Grado o Licenciatura <input type="checkbox"/> Máster <input type="checkbox"/> Doctorado
Universidad y Facultad:	
Estudios que cursas:	

3. Uso de lenguas y dialectos (Por favor, especifica la variante concreta, por ejemplo, chino mandarín, chino min nan, cantonés, tibetano, y etc.)

3.1 ¿Cuál es tu lengua dominante?

3.2 Especifica tu etnia y cultura:

3.3 Usos más frecuentes de lenguas y sus variantes dialectales

- En casa, con la familia:
- Con los amigos:
- En los estudios / En el trabajo (si es el caso):

3.4 Lengua y variante de tu padre:

3.5 Lengua y variante de tu madre:

4. Nivel de lenguas extranjeras

Orden de aprendizaje de lenguas extranjeras	Lenguas	Tiempo de aprendizaje (años)	Nivel de lengua acreditado	Auto-evaluación del nivel de lengua extranjera
Primera lengua extranjera				
Segunda lengua extranjera				
Tercera lengua extranjera				

Comentarios (opcional):

5. Experiencia de estudio o estancia en el extranjero

¿Has estudiado y vivido en algún país de habla hispana más de un mes?

País y localidad	Duración de la estancia	Cuándo (mes/año)	Asistencia al curso de español durante la estancia (número promedio de horas por semana)	Intensidad de interacción con nativos (número promedio de horas por semana)

¿Has estudiado y vivido en otros países más de un mes?

País y localidad	Duración de la estancia	Cuándo (mes/año)	Lengua(s) hablada(s) en la zona

Comentarios (opcional):

Cuestionario II

1. **Eres estudiante de grado** y estás asistiendo a un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Ya se ha terminado la clase de hoy y sales del aula con **una compañera de tu clase**. Ella te dice que este viernes por la noche se celebrará la fiesta de despedida del curso de verano en la sala de actos, le parece que será muy divertida y te invita a asistir a la fiesta. Pero no quieres aceptar la invitación...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

2. **Eres profesora en la universidad** y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás haciendo la preparación en el mostrador de recepción y repartiendo folletos a los participantes. Se te acerca **una estudiante de otra clase**, a quien has visto alguna vez en el pasillo del aula. Te saluda y te dice que asistió a un seminario tuyo como oyente. Como ve que llegan cada vez más asistentes, se ofrece a ayudarte a repartir folletos. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

3. **Eres estudiante de grado** y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás preparando el mostrador de recepción y repartiendo folletos a los participantes. **La profesora que imparte el curso en tu clase** desde hace un año viene para asistir al congreso. Ya han llegado muchos participantes porque no queda mucho para la inauguración del congreso. La profesora te dice que te puede ayudar a repartir folletos si lo necesitas. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

4. **Eres estudiante de grado** y estás asistiendo a un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Te encuentras con **una estudiante de otra clase** a quien viste antes otras veces en la secretaría del curso. Te comunica que este viernes por la noche se celebrará en la sala de actos la fiesta de despedida del curso de verano y que ella se encarga de notificarlo y de ir apuntando a la gente interesada en ir. Te dice que será muy divertido y te invita a asistir a la fiesta. Pero no quieres aceptar la invitación...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

5. **Eres estudiante de grado** y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás preparando el mostrador de recepción. Viene **una estudiante de otra clase** de tu curso, a la que has visto alguna vez en la secretaría de tu departamento. Te dice que el coordinador del congreso le ha dicho que venga a ver cómo va la preparación. Ve que llegan cada vez más asistentes, que estás ocupada en repartir folletos y te dice que te puede ayudar. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

6. **Eres profesora en la universidad** y estás impartiendo un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Entrás en el aula para dar clase, **una estudiante de tu clase** te comunica que este viernes por la noche se celebrará la fiesta de despedida del curso de verano en la sala de actos y te invita a asistir a la fiesta. Pero no quieres aceptar la invitación...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

7. **Eres estudiante de grado** y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás preparando el mostrador de recepción. **Una compañera de tu clase** pasa por aquí, ve que llegan cada vez más asistentes y que estás ocupada en repartir folletos, así que se ofrece a ayudarte a repartir folletos. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

8. **Eres estudiante de grado** y estás asistiendo a un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Ya se ha terminado la clase de hoy y entras en la secretaría para entregar un documento. Te atiende **una secretaria** a la que viste en la inauguración del curso. Te anuncia que este viernes por la noche se celebrará la fiesta de despedida del curso de verano en la sala de actos y te invita a asistir a la fiesta. Pero no quieres aceptar la invitación...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

9. **Eres estudiante de grado** y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás preparando el mostrador de recepción y repartiendo folletos a los participantes. Se te acerca **una estudiante de doctorado de tu facultad**, a quien has visto alguna vez en otras conferencias. Os saludáis y te dice que viene a asistir a este congreso porque le interesa mucho el tema. Ve que llegan cada vez más asistentes y te dice que te puede ayudar a repartir folletos si quieres. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

10. Eres profesora en la universidad y estás impartiendo un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Ayer estuvo enferma la profesora de otro grupo del curso y tuviste que dar una clase en su grupo. Ya se ha terminado tu clase y te encuentras con **una estudiante del grupo de tu colega** en el campus. Te saluda y te comunica que este viernes por la noche se celebrará la fiesta de despedida del curso de verano y te invita a ir. Pero no quieres aceptar la invitación...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

11. Eres estudiante de grado y estás asistiendo a un curso de verano organizado por tu facultad. Hoy es martes y el curso se acaba este viernes. Ahora te encuentras con **la profesora de tu clase** en el campus, que también impartió un curso en tu clase hace un año. Te dice que este viernes por la noche se celebrará la fiesta de despedida del curso de verano en la sala de actos. Cree que te interesará y por eso te invita a asistir a la fiesta. Pero no quieres aceptar la invitación...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar la invitación?):

12. Eres profesora en la universidad y estás colaborando en la organización de un congreso en tu facultad. Estás preparando el mostrador de recepción. Llegan cada vez más asistentes y estás repartiendo folletos. **Una estudiante de tu clase** viene para asistir al congreso, te saluda y se ofrece a ayudarte a repartirlos. Pero no quieres aceptar el ofrecimiento de ayuda...

Tú (¿Qué le dirías exactamente al rechazar el ofrecimiento de ayuda?):

Anexo 4. Información de participantes

Tabla 1

Descripción sumaria de las informaciones personales de informantes de los grupos HNC y

HNE

Información personales	Grupo HNC	Grupo HNE
Género	Mujer	Mujer
Edad	19-22 años	19-23 años
Lugar de nacimiento	Cinco provincias del norte (Hebei, Shandong, Shanxi, Liaoning, Shaanxi) y dos municipios del norte (Beijing, Tianjin)	Alicante, Barcelona, Girona, Tarragona
Nivel de estudio	Estudiantes de grado de la Facultad de Geografía y la Facultad de Periodismo	Estudiantes de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación, la Facultad de Ciencias de la Comunicación, y la Facultad de Economía y Empresa
Etnia y cultura	Etnia han y cultura han	Etnia caucásica y cultura española
Lengua dominante	Chino mandarín	Castellano
Lengua extranjera	Inglés	Inglés
Tiempo de aprendizaje de inglés (años)	8-15 años	10-16 años
Nivel de inglés	Intermedio (CET-4)	Intermedio (B1/B2)
Experiencia de estudio o estancia en el extranjero en más de un mes	No	No

Tabla 2

Descripción sumaria de las informaciones personales de informantes de los grupos SEC y

SEE

Información personales	Grupo SEC	Grupo SEE
Género	Mujer	Mujer
Edad	19-23 años	19-23 años
Lugar de nacimiento	Seis provincias del norte (Hebei, Shandong, Shanxi, Liaoning, Jinlin, Shaanxi) y dos municipios del norte (Beijing, Tianjin)	Seis provincias del norte (Hebei, Shandong, Shanxi, Liaoning, Heilongjiang, Shaanxi) y dos municipios del norte (Beijing, Tianjin)
Nivel de estudio	Estudiantes de grado de la Facultad de Filología Española	Estudiantes de grado de la Facultad de Filología Española y estudiantes de máster de Filología Española
Etnia y cultura	Etnia han y cultura han	Etnia han y cultura han
Lengua dominante	Chino mandarín	Chino mandarín
Primera lengua extranjera	Inglés	Inglés
Tiempo de aprendizaje de inglés (años)	8-15 años	10-15 años
Nivel de inglés	Intermedio (CET-4)	Intermedio (CET-4/ B1)
Segunda lengua extranjera	Español	Español
Tiempo de aprendizaje de español (años)	3 años	3-4 años
Nivel de español	EEE 4/DELE B1/DELE B2	EEE 4/DELE B1/DELE B2
Experiencia de estudio o estancia en España en más de un mes	No	Sí
Duración de la estancia en España	No	10-14 meses
Asistencia al curso de español durante la estancia en España (horas por semana)	No	16-20 horas
Intensidad de interacción con nativos (horas por semana)	No	10-18 horas
Experiencia de estudio o estancia en otros países en más de un mes	No	No

Anexo 5. Tablas de ANOVA y post hoc

5.1 Análisis cuantitativo de estrategias de rechazo

Tabla 1

Resultado de prueba ANOVA en la frecuencia de estrategias de rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

ANOVA					
Estrategias (directas+indirectas+adyacentes)					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	73.035	3	24.345	19.493	.000
Dentro de grupos	1793.447	1436	1.249		
Total	1866.483	1439			

Tabla 2

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de estrategias de rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Estrategias (directas+indirectas+adyacentes)						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.133	.083	.110	-.03	.30
	SEE	-.436*	.083	.000	-.60	-.27
	HNE	.083	.083	.317	-.08	.25
SEC	HNC	-.133	.083	.110	-.30	.03
	SEE	-.569*	.083	.000	-.73	-.41
	HNE	-.050	.083	.548	-.21	.11
SEE	HNC	.436*	.083	.000	.27	.60
	SEC	.569*	.083	.000	.41	.73
	HNE	.519*	.083	.000	.36	.68
HNE	HNC	-.083	.083	.317	-.25	.08
	SEC	.050	.083	.548	-.11	.21
	SEE	-.519*	.083	.000	-.68	-.36

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Análisis de las transferencias pragmáticas en estudiantes sinohablantes de ELE: producción del acto de habla de rechazo

Tabla 3

Resultado de prueba ANOVA en la frecuencia de tres tipos de estrategias de rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Directa	Entre grupos	2.350	3	.783	3.318	.019
	Dentro de grupos	338.972	1436	.236		
	Total	341.322	1439			
Indirecta	Entre grupos	20.950	3	6.983	8.084	.000
	Dentro de grupos	1240.550	1436	.864		
	Total	1261.500	1439			
Adyacentes al rechazo	Entre grupos	61.474	3	20.491	29.317	.000
	Dentro de grupos	1003.719	1436	.699		
	Total	1065.194	1439			

Tabla 4

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de estrategias directas de rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Estrategias directas						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.094*	.036	.009	.02	.17
	SEE	.025	.036	.490	-.05	.10
	HNE	-.008	.036	.818	-.08	.06
SEC	HNC	-.094*	.036	.009	-.17	-.02
	SEE	-.069	.036	.055	-.14	.00
	HNE	-.103*	.036	.005	-.17	-.03
SEE	HNC	-.025	.036	.490	-.10	.05
	SEC	.069	.036	.055	.00	.14
	HNE	-.033	.036	.357	-.10	.04
HNE	HNC	.008	.036	.818	-.06	.08
	SEC	.103*	.036	.005	.03	.17
	SEE	.033	.036	.357	-.04	.10

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 5

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de estrategias indirectas de rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Estrategias indirectas						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.292*	.069	.000	.16	.43
	SEE	.111	.069	.109	-.02	.25
	HNE	.275*	.069	.000	.14	.41
SEC	HNC	-.292*	.069	.000	-.43	-.16
	SEE	-.181*	.069	.009	-.32	-.04
	HNE	-.017	.069	.810	-.15	.12
SEE	HNC	-.111	.069	.109	-.25	.02
	SEC	.181*	.069	.009	.04	.32
	HNE	.164*	.069	.018	.03	.30
HNE	HNC	-.275*	.069	.000	-.41	-.14
	SEC	.017	.069	.810	-.12	.15
	SEE	-.164*	.069	.018	-.30	-.03

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 6

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de estrategias adyacentes al rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Estrategias adyacentes al rechazo						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.253*	.062	.000	-.38	-.13
	SEE	-.572*	.062	.000	-.69	-.45
	HNE	-.183*	.062	.003	-.31	-.06
SEC	HNC	.253*	.062	.000	.13	.38
	SEE	-.319*	.062	.000	-.44	-.20
	HNE	.069	.062	.265	-.05	.19
SEE	HNC	.572*	.062	.000	.45	.69
	SEC	.319*	.062	.000	.20	.44
	HNE	.389*	.062	.000	.27	.51
HNE	HNC	.183*	.062	.003	.06	.31
	SEC	-.069	.062	.265	-.19	.05
	SEE	-.389*	.062	.000	-.51	-.27

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 7

Resultado de prueba ANOVA en la frecuencia de cada una de estrategias directas de rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
VR	Entre grupos	.011	3	.004	1.337	.261
	Dentro de grupos	3.978	1436	.003		
	Total	3.989	1439			
Ne	Entre grupos	1.606	3	.535	6.568	.000
	Dentro de grupos	117.017	1436	.081		
	Total	118.622	1439			
CN/VN	Entre grupos	1.028	3	.343	1.777	.150
	Dentro de grupos	276.928	1436	.193		
	Total	277.956	1439			

Tabla 8

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia directa Ne en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Ne						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.069*	.021	.001	.03	.11
	SEE	.069*	.021	.001	.03	.11
	HNE	.006	.021	.794	-.04	.05
SEC	HNC	-.069*	.021	.001	-.11	-.03
	SEE	.000	.021	1.000	-.04	.04
	HNE	-.064*	.021	.003	-.11	-.02
SEE	HNC	-.069*	.021	.001	-.11	-.03
	SEC	.000	.021	1.000	-.04	.04
	HNE	-.064*	.021	.003	-.11	-.02
HNE	HNC	-.006	.021	.794	-.05	.04
	SEC	.064*	.021	.003	.02	.11
	SEE	.064*	.021	.003	.02	.11

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 9

Resultado de prueba ANOVA en la frecuencia de cada una de estrategias indirectas de rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Di	Entre grupos	5.924	3	1.975	12.296	.000
	Dentro de grupos	230.625	1436	.161		
	Total	236.549	1439			
La	Entre grupos	.547	3	.182	2.447	.062
	Dentro de grupos	107.050	1436	.075		
	Total	107.597	1439			
Ex	Entre grupos	15.019	3	5.006	16.167	.000
	Dentro de grupos	444.675	1436	.310		
	Total	459.694	1439			
DD	Entre grupos	.011	3	.004	1.337	.261
	Dentro de grupos	3.978	1436	.003		
	Total	3.989	1439			
DA	Entre grupos	.213	3	.071	1.558	.198
	Dentro de grupos	65.481	1436	.046		
	Total	65.694	1439			
ECA	Entre grupos	.041	3	.014	.283	.838
	Dentro de grupos	69.258	1436	.048		
	Total	69.299	1439			
PAF	Entre grupos	.247	3	.082	3.688	.012
	Dentro de grupos	31.997	1436	.022		
	Total	32.244	1439			
DP/DF	Entre grupos	.556	3	.185	3.037	.028
	Dentro de grupos	87.567	1436	.061		
	Total	88.122	1439			
DCN	Entre grupos	.319	3	.106	3.113	.025
	Dentro de grupos	49.014	1436	.034		
	Total	49.333	1439			
DSN	Entre grupos	.003	3	.001	.667	.573
	Dentro de grupos	1.994	1436	.001		
	Total	1.997	1439			
PC	Entre grupos	.033	3	.011	1.345	.258
	Dentro de grupos	11.867	1436	.008		
	Total	11.900	1439			
DLI	Entre grupos	30.724	3	10.241	34.400	.000
	Dentro de grupos	427.519	1436	.298		
	Total	458.244	1439			
AFR	Entre grupos	.014	3	.005	1.115	.342
	Dentro de grupos	5.961	1436	.004		
	Total	5.975	1439			
CT	Entre grupos	9.452	3	3.151	15.724	.000
	Dentro de grupos	287.742	1436	.200		
	Total	297.194	1439			
Br	Entre grupos	.008	3	.003	1.224	.299
	Dentro de grupos	2.986	1436	.002		
	Total	2.994	1439			
ES	Entre grupos	.002	3	.001	1.000	.392
	Dentro de grupos	.997	1436	.001		
	Total	.999	1439			
RPP	Entre grupos	.174	3	.058	2.767	.041
	Dentro de grupos	30.158	1436	.021		
	Total	30.333	1439			
Ev	Entre grupos	.091	3	.030	1.932	.123
	Dentro de grupos	22.542	1436	.016		
	Total	22.633	1439			
AR	Entre grupos	.106	3	.035	3.215	.022
	Dentro de grupos	15.717	1436	.011		
	Total	15.822	1439			
PIC	Entre grupos	.014	3	.005	1.115	.342
	Dentro de grupos	5.961	1436	.004		
	Total	5.975	1439			

Análisis de las transferencias pragmáticas en estudiantes sinohablantes de ELE: producción del acto de habla de rechazo

Tabla 10

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia indirecta Ex en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Ex						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.142*	.041	.001	.06	.22
	SEE	.175*	.041	.000	.09	.26
	HNE	.286*	.041	.000	.20	.37
SEC	HNC	-.142*	.041	.001	-.22	-.06
	SEE	.033	.041	.422	-.05	.11
	HNE	.144*	.041	.001	.06	.23
SEE	HNC	-.175*	.041	.000	-.26	-.09
	SEC	-.033	.041	.422	-.11	.05
	HNE	.111*	.041	.007	.03	.19
HNE	HNC	-.286*	.041	.000	-.37	-.20
	SEC	-.144*	.041	.001	-.23	-.06
	SEE	-.111*	.041	.007	-.19	-.03

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 11

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia indirecta DLI en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: DLI						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.053	.041	.195	-.03	.13
	SEE	-.164*	.041	.000	-.24	-.08
	HNE	-.319*	.041	.000	-.40	-.24
SEC	HNC	-.053	.041	.195	-.13	.03
	SEE	-.217*	.041	.000	-.30	-.14
	HNE	-.372*	.041	.000	-.45	-.29
SEE	HNC	.164*	.041	.000	.08	.24
	SEC	.217*	.041	.000	.14	.30
	HNE	-.156*	.041	.000	-.24	-.08
HNE	HNC	.319*	.041	.000	.24	.40
	SEC	.372*	.041	.000	.29	.45
	SEE	.156*	.041	.000	.08	.24

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 12

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia indirecta CT en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: CT						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.150*	.033	.000	.08	.22
	SEE	.128*	.033	.000	.06	.19
	HNE	.225*	.033	.000	.16	.29
SEC	HNC	-.150*	.033	.000	-.22	-.08
	SEE	-.022	.033	.505	-.09	.04
	HNE	.075*	.033	.025	.01	.14
SEE	HNC	-.128*	.033	.000	-.19	-.06
	SEC	.022	.033	.505	-.04	.09
	HNE	.097*	.033	.004	.03	.16
HNE	HNC	-.225*	.033	.000	-.29	-.16
	SEC	-.075*	.033	.025	-.14	-.01
	SEE	-.097*	.033	.004	-.16	-.03

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 13

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia indirecta Di en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Di						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.053	.030	.077	-.11	.01
	SEE	-.031	.030	.307	-.09	.03
	HNE	.114*	.030	.000	.06	.17
SEC	HNC	.053	.030	.077	-.01	.11
	SEE	.022	.030	.457	-.04	.08
	HNE	.167*	.030	.000	.11	.23
SEE	HNC	.031	.030	.307	-.03	.09
	SEC	-.022	.030	.457	-.08	.04
	HNE	.144*	.030	.000	.09	.20
HNE	HNC	-.114*	.030	.000	-.17	-.06
	SEC	-.167*	.030	.000	-.23	-.11
	SEE	-.144*	.030	.000	-.20	-.09

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 14

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia indirecta PAF en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: PAF						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.031*	.011	.006	.01	.05
	SEE	.022*	.011	.046	.00	.04
	HNE	.033*	.011	.003	.01	.06
SEC	HNC	-.031*	.011	.006	-.05	-.01
	SEE	-.008	.011	.454	-.03	.01
	HNE	.003	.011	.803	-.02	.02
SEE	HNC	-.022*	.011	.046	-.04	.00
	SEC	.008	.011	.454	-.01	.03
	HNE	.011	.011	.318	-.01	.03
HNE	HNC	-.033*	.011	.003	-.06	-.01
	SEC	-.003	.011	.803	-.02	.02
	SEE	-.011	.011	.318	-.03	.01

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 15

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia directa DP/DF en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: DF/DP						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.028	.018	.131	-.06	.01
	SEE	-.028	.018	.131	-.06	.01
	HNE	-.056*	.018	.003	-.09	-.02
SEC	HNC	.028	.018	.131	-.01	.06
	SEE	.000	.018	1.000	-.04	.04
	HNE	-.028	.018	.131	-.06	.01
SEE	HNC	.028	.018	.131	-.01	.06
	SEC	.000	.018	1.000	-.04	.04
	HNE	-.028	.018	.131	-.06	.01
HNE	HNC	.056*	.018	.003	.02	.09
	SEC	.028	.018	.131	-.01	.06
	SEE	.028	.018	.131	-.01	.06

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 16

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia indirecta DCN en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: DCN						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.025	.014	.070	-.05	.00
	SEE	.008	.014	.545	-.02	.04
	HNE	.014	.014	.313	-.01	.04
SEC	HNC	.025	.014	.070	.00	.05
	SEE	.033*	.014	.016	.01	.06
	HNE	.039*	.014	.005	.01	.07
SEE	HNC	-.008	.014	.545	-.04	.02
	SEC	-.033*	.014	.016	-.06	-.01
	HNE	.006	.014	.687	-.02	.03
HNE	HNC	-.014	.014	.313	-.04	.01
	SEC	-.039*	.014	.005	-.07	-.01
	SEE	-.006	.014	.687	-.03	.02

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 17

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia indirecta RPP en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: RPP						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.028*	.011	.010	.01	.05
	SEE	.022*	.011	.040	.00	.04
	HNE	.008	.011	.441	-.01	.03
SEC	HNC	-.028*	.011	.010	-.05	-.01
	SEE	-.006	.011	.607	-.03	.02
	HNE	-.019	.011	.072	-.04	.00
SEE	HNC	-.022*	.011	.040	-.04	.00
	SEC	.006	.011	.607	-.02	.03
	HNE	-.014	.011	.199	-.04	.01
HNE	HNC	-.008	.011	.441	-.03	.01
	SEC	.019	.011	.072	.00	.04
	SEE	.014	.011	.199	-.01	.04

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 18

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia indirecta AR en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: AR						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.003	.008	.722	-.01	.02
	SEE	-.006	.008	.476	-.02	.01
	HNE	-.019*	.008	.013	-.03	.00
SEC	HNC	-.003	.008	.722	-.02	.01
	SEE	-.008	.008	.285	-.02	.01
	HNE	-.022*	.008	.004	-.04	-.01
SEE	HNC	.006	.008	.476	-.01	.02
	SEC	.008	.008	.285	-.01	.02
	HNE	-.014	.008	.075	-.03	.00
HNE	HNC	.019*	.008	.013	.00	.03
	SEC	.022*	.008	.004	.01	.04
	SEE	.014	.008	.075	.00	.03

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 19

Resultado de prueba ANOVA en la frecuencia de cada una de estrategias adyacentes al rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ag	Entre grupos	3.714	3	1.238	3.399	.017
	Dentro de grupos	523.061	1436	.364		
	Total	526.775	1439			
De	Entre grupos	3.181	3	1.060	6.677	.000
	Dentro de grupos	228.017	1436	.159		
	Total	231.197	1439			
El	Entre grupos	2.374	3	.791	17.399	.000
	Dentro de grupos	65.319	1436	.045		
	Total	67.694	1439			
DOP/SP	Entre grupos	5.535	3	1.845	14.079	.000
	Dentro de grupos	188.197	1436	.131		
	Total	193.733	1439			
DVP	Entre grupos	7.119	3	2.373	22.326	.000
	Dentro de grupos	152.625	1436	.106		
	Total	159.744	1439			
DE	Entre grupos	.008	3	.003	.246	.864
	Dentro de grupos	14.836	1436	.010		
	Total	14.844	1439			
RI	Entre grupos	.392	3	.131	7.458	.000
	Dentro de grupos	25.139	1436	.018		
	Total	25.531	1439			
SI	Entre grupos	.003	3	.001	.667	.573
	Dentro de grupos	1.994	1436	.001		
	Total	1.997	1439			
SC	Entre grupos	.319	3	.106	5.829	.001
	Dentro de grupos	26.175	1436	.018		
	Total	26.494	1439			
DC	Entre grupos	.289	3	.096	5.090	.002
	Dentro de grupos	27.167	1436	.019		
	Total	27.456	1439			
EEA	Entre grupos	.003	3	.001	.667	.573
	Dentro de grupos	1.994	1436	.001		
	Total	1.997	1439			

Tabla 20

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia adyacente Ag en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Ag						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.114*	.045	.011	-.20	-.03
	SEE	-.111*	.045	.014	-.20	-.02
	HNE	-.025	.045	.578	-.11	.06
SEC	HNC	.114*	.045	.011	.03	.20
	SEE	.003	.045	.951	-.09	.09
	HNE	.089*	.045	.048	.00	.18
SEE	HNC	.111*	.045	.014	.02	.20
	SEC	-.003	.045	.951	-.09	.09
	HNE	.086	.045	.056	.00	.17
HNE	HNC	.025	.045	.578	-.06	.11
	SEC	-.089*	.045	.048	-.18	.00
	SEE	-.086	.045	.056	-.17	.00

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 21

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia adyacente De en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: De						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.089*	.030	.003	.03	.15
	SEE	-.019	.030	.513	-.08	.04
	HNE	-.031	.030	.304	-.09	.03
SEC	HNC	-.089*	.030	.003	-.15	-.03
	SEE	-.108*	.030	.000	-.17	-.05
	HNE	-.119*	.030	.000	-.18	-.06
SEE	HNC	.019	.030	.513	-.04	.08
	SEC	.108*	.030	.000	.05	.17
	HNE	-.011	.030	.708	-.07	.05
HNE	HNC	.031	.030	.304	-.03	.09
	SEC	.119*	.030	.000	.06	.18
	SEE	.011	.030	.708	-.05	.07

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 22

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia adyacente DOP/SP en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: DOP/SP						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.025	.027	.354	-.08	.03
	SEE	-.156*	.027	.000	-.21	-.10
	HNE	-.017	.027	.537	-.07	.04
SEC	HNC	.025	.027	.354	-.03	.08
	SEE	-.131*	.027	.000	-.18	-.08
	HNE	.008	.027	.757	-.04	.06
SEE	HNC	.156*	.027	.000	.10	.21
	SEC	.131*	.027	.000	.08	.18
	HNE	.139*	.027	.000	.09	.19
HNE	HNC	.017	.027	.537	-.04	.07
	SEC	-.008	.027	.757	-.06	.04
	SEE	-.139*	.027	.000	-.19	-.09

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 23

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia adyacente DVP en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: DVP						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.139*	.024	.000	-.19	-.09
	SEE	-.150*	.024	.000	-.20	-.10
	HNE	-.008	.024	.732	-.06	.04
SEC	HNC	.139*	.024	.000	.09	.19
	SEE	-.011	.024	.648	-.06	.04
	HNE	.131*	.024	.000	.08	.18
SEE	HNC	.150*	.024	.000	.10	.20
	SEC	.011	.024	.648	-.04	.06
	HNE	.142*	.024	.000	.09	.19
HNE	HNC	.008	.024	.732	-.04	.06
	SEC	-.131*	.024	.000	-.18	-.08
	SEE	-.142*	.024	.000	-.19	-.09

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 24

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia adyacente El en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: El						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.069*	.016	.000	-.10	-.04
	SEE	-.094*	.016	.000	-.13	-.06
	HNE	-.006	.016	.727	-.04	.03
SEC	HNC	.069*	.016	.000	.04	.10
	SEE	-.025	.016	.116	-.06	.01
	HNE	.064*	.016	.000	.03	.10
SEE	HNC	.094*	.016	.000	.06	.13
	SEC	.025	.016	.116	-.01	.06
	HNE	.089*	.016	.000	.06	.12
HNE	HNC	.006	.016	.727	-.03	.04
	SEC	-.064*	.016	.000	-.10	-.03
	SEE	-.089*	.016	.000	-.12	-.06

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 25

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia adyacente RI en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: RI						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.006	.010	.573	-.01	.02
	SEE	-.019*	.010	.049	-.04	.00
	HNE	-.036*	.010	.000	-.06	-.02
SEC	HNC	-.006	.010	.573	-.02	.01
	SEE	-.025*	.010	.011	-.04	-.01
	HNE	-.042*	.010	.000	-.06	-.02
SEE	HNC	.019*	.010	.049	.00	.04
	SEC	.025*	.010	.011	.01	.04
	HNE	-.017	.010	.091	-.04	.00
HNE	HNC	.036*	.010	.000	.02	.06
	SEC	.042*	.010	.000	.02	.06
	SEE	.017	.010	.091	.00	.04

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 26

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia adyacente SC en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: SC						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.003	.010	.783	-.02	.02
	SEE	.000	.010	1.000	-.02	.02
	HNE	-.033*	.010	.001	-.05	-.01
SEC	HNC	-.003	.010	.783	-.02	.02
	SEE	-.003	.010	.783	-.02	.02
	HNE	-.036*	.010	.000	-.06	-.02
SEE	HNC	.000	.010	1.000	-.02	.02
	SEC	.003	.010	.783	-.02	.02
	HNE	-.033*	.010	.001	-.05	-.01
HNE	HNC	.033*	.010	.001	.01	.05
	SEC	.036*	.010	.000	.02	.06
	SEE	.033*	.010	.001	.01	.05

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 27

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de la estrategia adyacente DC en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: DC						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.006	.010	.588	-.03	.01
	SEE	-.028*	.010	.007	-.05	-.01
	HNE	-.033*	.010	.001	-.05	-.01
SEC	HNC	.006	.010	.588	-.01	.03
	SEE	-.022*	.010	.030	-.04	.00
	HNE	-.028*	.010	.007	-.05	-.01
SEE	HNC	.028*	.010	.007	.01	.05
	SEC	.022*	.010	.030	.00	.04
	HNE	-.006	.010	.588	-.03	.01
HNE	HNC	.033*	.010	.001	.01	.05
	SEC	.028*	.010	.007	.01	.05
	SEE	.006	.010	.588	-.01	.03

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

5.2 Análisis cuantitativo de recursos lingüísticos atenuadores

Tabla 28

Resultado de prueba ANOVA en la frecuencia de recursos lingüísticos atenuadores empleados en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

ANOVA					
Recursos lingüísticos atenuadores					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	343.224	3	114.408	67.867	.000
Dentro de grupos	2420.769	1436	1.686		
Total	2763.994	1439			

Tabla 29

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de recursos lingüísticos atenuadores empleados en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Recursos lingüísticos atenuadores						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	1.206*	.097	.000	1.02	1.40
	SEE	.503*	.097	.000	.31	.69
	HNE	1.111*	.097	.000	.92	1.30
SEC	HNC	-1.206*	.097	.000	-1.40	-1.02
	SEE	-.703*	.097	.000	-.89	-.51
	HNE	-.094	.097	.329	-.28	.10
SEE	HNC	-.503*	.097	.000	-.69	-.31
	SEC	.703*	.097	.000	.51	.89
	HNE	.608*	.097	.000	.42	.80
HNE	HNC	-1.111*	.097	.000	-1.30	-.92
	SEC	.094	.097	.329	-.10	.28
	SEE	-.608*	.097	.000	-.80	-.42

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 30

Resultado de prueba ANOVA en la frecuencia de cada uno de recursos lingüísticos atenuadores empleados en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PM	Entre grupos	250.852	3	83.617	350.551	.000
	Dentro de grupos	342.531	1436	.239		
	Total	593.383	1439			
FT/FA	Entre grupos	48.258	3	16.086	47.555	.000
	Dentro de grupos	485.742	1436	.338		
	Total	533.999	1439			
ME	Entre grupos	.539	3	.180	3.383	.018
	Dentro de grupos	76.250	1436	.053		
	Total	76.789	1439			
D/P	Entre grupos	.814	3	.271	2.152	.092
	Dentro de grupos	181.050	1436	.126		
	Total	181.864	1439			
Int/Voc	Entre grupos	8.024	3	2.675	21.128	.000
	Dentro de grupos	181.792	1436	.127		
	Total	189.816	1439			
CI	Entre grupos	.733	3	.244	7.992	.000
	Dentro de grupos	43.922	1436	.031		
	Total	44.656	1439			
III	Entre grupos	1.402	3	.467	11.280	.000
	Dentro de grupos	59.497	1436	.041		
	Total	60.899	1439			
TV	Entre grupos	16.619	3	5.540	42.385	.000
	Dentro de grupos	187.681	1436	.131		
	Total	204.299	1439			
Jus	Entre grupos	4.928	3	1.643	23.503	.000
	Dentro de grupos	100.361	1436	.070		
	Total	105.289	1439			
RO	Entre grupos	7.691	3	2.564	11.922	.000
	Dentro de grupos	308.803	1436	.215		
	Total	316.494	1439			
OI	Entre grupos	.081	3	.027	3.915	.008
	Dentro de grupos	9.850	1436	.007		
	Total	9.931	1439			
OP	Entre grupos	.039	3	.013	2.351	.071
	Dentro de grupos	7.917	1436	.006		
	Total	7.956	1439			
Om	Entre grupos	.008	3	.003	2.006	.111
	Dentro de grupos	1.989	1436	.001		
	Total	1.997	1439			
OR	Entre grupos	.147	3	.049	2.411	.065
	Dentro de grupos	29.228	1436	.020		
	Total	29.375	1439			
MC	Entre grupos	.839	3	.280	12.311	.000
	Dentro de grupos	32.617	1436	.023		
	Total	33.456	1439			
MI	Entre grupos	.002	3	.001	1.000	.392
	Dentro de grupos	.997	1436	.001		
	Total	.999	1439			
ES	Entre grupos	.408	3	.136	6.748	.000
	Dentro de grupos	28.967	1436	.020		
	Total	29.375	1439			
PDMO	Entre grupos	.191	3	.064	6.239	.000
	Dentro de grupos	14.653	1436	.010		
	Total	14.844	1439			
Imp	Entre grupos	.008	3	.003	1.224	.299
	Dentro de grupos	2.986	1436	.002		
	Total	2.994	1439			

Tabla 31

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia del recurso lingüístico atenuador FT/FA en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: FT/FA						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.419*	.043	.000	.33	.50
	SEE	.311*	.043	.000	.23	.40
	HNE	.472*	.043	.000	.39	.56
SEC	HNC	-.419*	.043	.000	-.50	-.33
	SEE	-.108*	.043	.013	-.19	-.02
	HNE	.053	.043	.224	-.03	.14
SEE	HNC	-.311*	.043	.000	-.40	-.23
	SEC	.108*	.043	.013	.02	.19
	HNE	.161*	.043	.000	.08	.25
HNE	HNC	-.472*	.043	.000	-.56	-.39
	SEC	-.053	.043	.224	-.14	.03
	SEE	-.161*	.043	.000	-.25	-.08

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 32

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia del recurso lingüístico atenuador RO en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: RO						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.056	.035	.108	-.01	.12
	SEE	.125*	.035	.000	.06	.19
	HNE	.194*	.035	.000	.13	.26
SEC	HNC	-.056	.035	.108	-.12	.01
	SEE	.069*	.035	.045	.00	.14
	HNE	.139*	.035	.000	.07	.21
SEE	HNC	-.125*	.035	.000	-.19	-.06
	SEC	-.069*	.035	.045	-.14	.00
	HNE	.069*	.035	.045	.00	.14
HNE	HNC	-.194*	.035	.000	-.26	-.13
	SEC	-.139*	.035	.000	-.21	-.07
	SEE	-.069*	.035	.045	-.14	.00

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 33

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia del recurso lingüístico atenuador Int/Voc en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Int/Voc						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.044	.027	.094	-.01	.10
	SEE	-.128*	.027	.000	-.18	-.08
	HNE	-.119*	.027	.000	-.17	-.07
SEC	HNC	-.044	.027	.094	-.10	.01
	SEE	-.172*	.027	.000	-.22	-.12
	HNE	-.164*	.027	.000	-.22	-.11
SEE	HNC	.128*	.027	.000	.08	.18
	SEC	.172*	.027	.000	.12	.22
	HNE	.008	.027	.753	-.04	.06
HNE	HNC	.119*	.027	.000	.07	.17
	SEC	.164*	.027	.000	.11	.22
	SEE	-.008	.027	.753	-.06	.04

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 34

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia del recurso lingüístico atenuador ME en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: ME						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.003	.017	.872	-.03	.04
	SEE	-.042*	.017	.015	-.08	-.01
	HNE	.006	.017	.746	-.03	.04
SEC	HNC	-.003	.017	.872	-.04	.03
	SEE	-.044*	.017	.010	-.08	-.01
	HNE	.003	.017	.872	-.03	.04
SEE	HNC	.042*	.017	.015	.01	.08
	SEC	.044*	.017	.010	.01	.08
	HNE	.047*	.017	.006	.01	.08
HNE	HNC	-.006	.017	.746	-.04	.03
	SEC	-.003	.017	.872	-.04	.03
	SEE	-.047*	.017	.006	-.08	-.01

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 35

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia del recurso lingüístico atenuador CI en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: CI						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.017	.013	.201	-.04	.01
	SEE	-.061*	.013	.000	-.09	-.04
	HNE	-.033*	.013	.011	-.06	-.01
SEC	HNC	.017	.013	.201	-.01	.04
	SEE	-.044*	.013	.001	-.07	-.02
	HNE	-.017	.013	.201	-.04	.01
SEE	HNC	.061*	.013	.000	.04	.09
	SEC	.044*	.013	.001	.02	.07
	HNE	.028*	.013	.033	.00	.05
HNE	HNC	.033*	.013	.011	.01	.06
	SEC	.017	.013	.201	-.01	.04
	SEE	-.028*	.013	.033	-.05	.00

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 36

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia del recurso lingüístico atenuador III en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: III						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.003	.015	.855	-.03	.03
	SEE	-.028	.015	.067	-.06	.00
	HNE	-.078*	.015	.000	-.11	-.05
SEC	HNC	.003	.015	.855	-.03	.03
	SEE	-.025	.015	.100	-.05	.00
	HNE	-.075*	.015	.000	-.10	-.05
SEE	HNC	.028	.015	.067	.00	.06
	SEC	.025	.015	.100	.00	.05
	HNE	-.050*	.015	.001	-.08	-.02
HNE	HNC	.078*	.015	.000	.05	.11
	SEC	.075*	.015	.000	.05	.10
	SEE	.050*	.015	.001	.02	.08

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 37

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia del recurso lingüístico atenuador Jus en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Jus						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.064*	.020	.001	-.10	-.03
	SEE	-.164*	.020	.000	-.20	-.13
	HNE	-.083*	.020	.000	-.12	-.04
SEC	HNC	.064*	.020	.001	.03	.10
	SEE	-.100*	.020	.000	-.14	-.06
	HNE	-.019	.020	.324	-.06	.02
SEE	HNC	.164*	.020	.000	.13	.20
	SEC	.100*	.020	.000	.06	.14
	HNE	.081*	.020	.000	.04	.12
HNE	HNC	.083*	.020	.000	.04	.12
	SEC	.019	.020	.324	-.02	.06
	SEE	-.081*	.020	.000	-.12	-.04

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 38

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia del recurso lingüístico atenuador OI en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: OI						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	1.206*	.097	.000	1.02	1.40
	SEE	.503*	.097	.000	.31	.69
	HNE	1.111*	.097	.000	.92	1.30
SEC	HNC	-1.206*	.097	.000	-1.40	-1.02
	SEE	-.703*	.097	.000	-.89	-.51
	HNE	-.094	.097	.329	-.28	.10
SEE	HNC	-.503*	.097	.000	-.69	-.31
	SEC	.703*	.097	.000	.51	.89
	HNE	.608*	.097	.000	.42	.80
HNE	HNC	-1.111*	.097	.000	-1.30	-.92
	SEC	.094	.097	.329	-.10	.28
	SEE	-.608*	.097	.000	-.80	-.42

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 39

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia del recurso lingüístico atenuador MC en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: MC						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.003	.011	.805	-.02	.02
	SEE	-.058*	.011	.000	-.08	-.04
	HNE	-.006	.011	.621	-.03	.02
SEC	HNC	.003	.011	.805	-.02	.02
	SEE	-.056*	.011	.000	-.08	-.03
	HNE	-.003	.011	.805	-.02	.02
SEE	HNC	.058*	.011	.000	.04	.08
	SEC	.056*	.011	.000	.03	.08
	HNE	.053*	.011	.000	.03	.07
HNE	HNC	.006	.011	.621	-.02	.03
	SEC	.003	.011	.805	-.02	.02
	SEE	-.053*	.011	.000	-.07	-.03

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 40

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia del recurso lingüístico atenuador ES en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: ES						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.011	.011	.294	-.03	.01
	SEE	-.028*	.011	.009	-.05	-.01
	HNE	-.044*	.011	.000	-.07	-.02
SEC	HNC	.011	.011	.294	-.01	.03
	SEE	-.017	.011	.116	-.04	.00
	HNE	-.033*	.011	.002	-.05	-.01
SEE	HNC	.028*	.011	.009	.01	.05
	SEC	.017	.011	.116	.00	.04
	HNE	-.017	.011	.116	-.04	.00
HNE	HNC	.044*	.011	.000	.02	.07
	SEC	.033*	.011	.002	.01	.05
	SEE	.017	.011	.116	.00	.04

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 41

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia del recurso lingüístico atenuador PDMO en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: PDMO						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.000	.008	1.000	-.01	.01
	SEE	-.014	.008	.065	-.03	.00
	HNE	-.028*	.008	.000	-.04	-.01
SEC	HNC	.000	.008	1.000	-.01	.01
	SEE	-.014	.008	.065	-.03	.00
	HNE	-.028*	.008	.000	-.04	-.01
SEE	HNC	.014	.008	.065	.00	.03
	SEC	.014	.008	.065	.00	.03
	HNE	-.014	.008	.065	-.03	.00
HNE	HNC	.028*	.008	.000	.01	.04
	SEC	.028*	.008	.000	.01	.04
	SEE	.014	.008	.065	.00	.03

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 42

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia del recurso lingüístico atenuador TV en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: TV						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.208*	.027	.000	-.26	-.16
	SEE	-.286*	.027	.000	-.34	-.23
	HNE	-.108*	.027	.000	-.16	-.06
SEC	HNC	.208*	.027	.000	.16	.26
	SEE	-.078*	.027	.004	-.13	-.02
	HNE	.100*	.027	.000	.05	.15
SEE	HNC	.286*	.027	.000	.23	.34
	SEC	.078*	.027	.004	.02	.13
	HNE	.178*	.027	.000	.12	.23
HNE	HNC	.108*	.027	.000	.06	.16
	SEC	-.100*	.027	.000	-.15	-.05
	SEE	-.178*	.027	.000	-.23	-.12

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

5.3 Análisis de contenido

5.3.1 Análisis de contenido de la estrategia Excusa

Tabla 43

Resultado de prueba ANOVA en la frecuencia de subtipos de Excusa en rechazo a la invitación

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ex-EE	Entre grupos	4.717	3	1.572	6.498	.000
	Dentro de grupos	173.233	716	.242		
	Total	177.950	719			
Ex-EE (poco)	Entre grupos	8.049	3	2.683	12.310	.000
	Dentro de grupos	156.050	716	.218		
	Total	164.099	719			
Ex-MP	Entre grupos	.249	3	.083	3.251	.021
	Dentro de grupos	18.250	716	.025		
	Total	18.499	719			
Ex-DS	Entre grupos	.038	3	.013	1.816	.143
	Dentro de grupos	4.928	716	.007		
	Total	4.965	719			
Ex-AE	Entre grupos	.004	3	.001	1.000	.392
	Dentro de grupos	.994	716	.001		
	Total	.999	719			

Tabla 44

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de Ex-EE en rechazo a la invitación

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Ex-EE						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.150*	.052	.004	-.25	-.05
	SEE	-.111*	.052	.032	-.21	-.01
	HNE	.050	.052	.335	-.05	.15
SEC	HNC	.150*	.052	.004	.05	.25
	SEE	.039	.052	.453	-.06	.14
	HNE	.200*	.052	.000	.10	.30
SEE	HNC	.111*	.052	.032	.01	.21
	SEC	-.039	.052	.453	-.14	.06
	HNE	.161*	.052	.002	.06	.26
HNE	HNC	-.050	.052	.335	-.15	.05
	SEC	-.200*	.052	.000	-.30	-.10
	SEE	-.161*	.052	.002	-.26	-.06

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 45

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de Ex-EE (poco) en rechazo a la invitación

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Ex-EE (poco)						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.228*	.049	.000	.13	.32
	SEE	.239*	.049	.000	.14	.34
	HNE	.261*	.049	.000	.16	.36
SEC	HNC	-.228*	.049	.000	-.32	-.13
	SEE	.011	.049	.821	-.09	.11
	HNE	.033	.049	.498	-.06	.13
SEE	HNC	-.239*	.049	.000	-.34	-.14
	SEC	-.011	.049	.821	-.11	.09
	HNE	.022	.049	.652	-.07	.12
HNE	HNC	-.261*	.049	.000	-.36	-.16
	SEC	-.033	.049	.498	-.13	.06
	SEE	-.022	.049	.652	-.12	.07

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 46

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de Ex-MP en rechazo a la invitación

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Ex-MP						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.011	.017	.509	-.04	.02
	SEE	-.022	.017	.187	-.06	.01
	HNE	-.050*	.017	.003	-.08	-.02
SEC	HNC	.011	.017	.509	-.02	.04
	SEE	-.011	.017	.509	-.04	.02
	HNE	-.039*	.017	.021	-.07	-.01
SEE	HNC	.022	.017	.187	-.01	.06
	SEC	.011	.017	.509	-.02	.04
	HNE	-.028	.017	.099	-.06	.01
HNE	HNC	.050*	.017	.003	.02	.08
	SEC	.039*	.017	.021	.01	.07
	SEE	.028	.017	.099	-.01	.06

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Análisis de las transferencias pragmáticas en estudiantes sinohablantes de ELE: producción del acto de habla de rechazo

Tabla 47

Resultado de prueba ANOVA en la frecuencia de subtipos de Excusa en rechazo al ofrecimiento de ayuda

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ex-EE	Entre grupos	.315	3	.105	2.931	.033
	Dentro de grupos	25.672	716	.036		
	Total	25.987	719			
Ex-FT	Entre grupos	1.806	3	.602	3.482	.016
	Dentro de grupos	123.744	716	.173		
	Total	125.550	719			
Ex-DI	Entre grupos	5.815	3	1.938	5.252	.001
	Dentro de grupos	264.283	716	.369		
	Total	270.099	719			
Ex-DR	Entre grupos	.326	3	.109	2.363	.070
	Dentro de grupos	32.972	716	.046		
	Total	33.299	719			
Ex-IT	Entre grupos	.015	3	.005	.737	.530
	Dentro de grupos	4.950	716	.007		
	Total	4.965	719			
Ex-AE	Entre grupos	.004	3	.001	1.000	.392
	Dentro de grupos	.994	716	.001		
	Total	.999	719			

Tabla 48

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de Ex-EE en rechazo al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Ex-EE						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.011	.020	.578	-.03	.05
	SEE	-.044*	.020	.026	-.08	-.01
	HNE	-.006	.020	.781	-.04	.03
SEC	HNC	-.011	.020	.578	-.05	.03
	SEE	-.056*	.020	.006	-.09	-.02
	HNE	-.017	.020	.404	-.06	.02
SEE	HNC	.044*	.020	.026	.01	.08
	SEC	.056*	.020	.006	.02	.09
	HNE	.039	.020	.052	.00	.08
HNE	HNC	.006	.020	.781	-.03	.04
	SEC	.017	.020	.404	-.02	.06
	SEE	-.039	.020	.052	-.08	.00

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 49

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de Ex-FT en rechazo al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Ex-FT						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.128*	.044	.004	.04	.21
	SEE	.117*	.044	.008	.03	.20
	HNE	.078	.044	.076	-.01	.16
SEC	HNC	-.128*	.044	.004	-.21	-.04
	SEE	-.011	.044	.800	-.10	.07
	HNE	-.050	.044	.254	-.14	.04
SEE	HNC	-.117*	.044	.008	-.20	-.03
	SEC	.011	.044	.800	-.07	.10
	HNE	-.039	.044	.375	-.12	.05
HNE	HNC	-.078	.044	.076	-.16	.01
	SEC	.050	.044	.254	-.04	.14
	SEE	.039	.044	.375	-.05	.12

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 50

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de Ex-DI en rechazo al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Ex-DI						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.072	.064	.260	-.05	.20
	SEE	.183*	.064	.004	.06	.31
	HNE	.228*	.064	.000	.10	.35
SEC	HNC	-.072	.064	.260	-.20	.05
	SEE	.111	.064	.083	-.01	.24
	HNE	.156*	.064	.015	.03	.28
SEE	HNC	-.183*	.064	.004	-.31	-.06
	SEC	-.111	.064	.083	-.24	.01
	HNE	.044	.064	.488	-.08	.17
HNE	HNC	-.228*	.064	.000	-.35	-.10
	SEC	-.156*	.064	.015	-.28	-.03
	SEE	-.044	.064	.488	-.17	.08

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

5.3.2 Análisis de contenido del recurso lingüístico atenuador Forma de tratamiento y fórmula apelativa

Tabla 51

Resultado de prueba ANOVA en la frecuencia de subtipos de Forma de tratamiento y fórmula apelativa en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
FT-US	Entre grupos	7.258	3	2.419	30.281	.000
	Dentro de grupos	114.725	1436	.080		
	Total	121.983	1439			
FT-NP	Entre grupos	.519	3	.173	7.827	.000
	Dentro de grupos	31.725	1436	.022		
	Total	32.244	1439			
FT-CP	Entre grupos	10.739	3	3.580	30.330	.000
	Dentro de grupos	169.483	1436	.118		
	Total	180.222	1439			
FT-MC	Entre grupos	.285	3	.095	2.691	.045
	Dentro de grupos	50.764	1436	.035		
	Total	51.049	1439			
FA	Entre grupos	2.450	3	.817	11.657	.000
	Dentro de grupos	100.606	1436	.070		
	Total	103.056	1439			

Tabla 52

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de FT-US en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: FT-US						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.161*	.021	.000	.12	.20
	SEE	.147*	.021	.000	.11	.19
	HNE	.178*	.021	.000	.14	.22
SEC	HNC	-.161*	.021	.000	-.20	-.12
	SEE	-.014	.021	.510	-.06	.03
	HNE	.017	.021	.429	-.02	.06
SEE	HNC	-.147*	.021	.000	-.19	-.11
	SEC	.014	.021	.510	-.03	.06
	HNE	.031	.021	.147	-.01	.07
HNE	HNC	-.178*	.021	.000	-.22	-.14
	SEC	-.017	.021	.429	-.06	.02
	SEE	-.031	.021	.147	-.07	.01

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 53

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de FT-NP en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: FT-NP						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.008	.011	.452	-.01	.03
	SEE	-.033*	.011	.003	-.06	-.01
	HNE	-.033*	.011	.003	-.06	-.01
SEC	HNC	-.008	.011	.452	-.03	.01
	SEE	-.042*	.011	.000	-.06	-.02
	HNE	-.042*	.011	.000	-.06	-.02
SEE	HNC	.033*	.011	.003	.01	.06
	SEC	.042*	.011	.000	.02	.06
	HNE	.000	.011	1.000	-.02	.02
HNE	HNC	.033*	.011	.003	.01	.06
	SEC	.042*	.011	.000	.02	.06
	SEE	.000	.011	1.000	-.02	.02

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 54

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de FT-CP en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: FT-CP						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.144*	.026	.000	.09	.19
	SEE	.147*	.026	.000	.10	.20
	HNE	.242*	.026	.000	.19	.29
SEC	HNC	-.144*	.026	.000	-.19	-.09
	SEE	.003	.026	.914	-.05	.05
	HNE	.097*	.026	.000	.05	.15
SEE	HNC	-.147*	.026	.000	-.20	-.10
	SEC	-.003	.026	.914	-.05	.05
	HNE	.094*	.026	.000	.04	.14
HNE	HNC	-.242*	.026	.000	-.29	-.19
	SEC	-.097*	.026	.000	-.15	-.05
	SEE	-.094*	.026	.000	-.14	-.04

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 55

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de FT-MC en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: FT-MC						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	-.003	.014	.843	-.03	.02
	SEE	-.033*	.014	.018	-.06	-.01
	HNE	.000	.014	1.000	-.03	.03
SEC	HNC	.003	.014	.843	-.02	.03
	SEE	-.031*	.014	.029	-.06	.00
	HNE	.003	.014	.843	-.02	.03
SEE	HNC	.033*	.014	.018	.01	.06
	SEC	.031*	.014	.029	.00	.06
	HNE	.033*	.014	.018	.01	.06
HNE	HNC	.000	.014	1.000	-.03	.03
	SEC	-.003	.014	.843	-.03	.02
	SEE	-.033*	.014	.018	-.06	-.01

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 56

Resultado de prueba post hoc en la frecuencia de FA en rechazo a la invitación y al ofrecimiento de ayuda

Pruebas post hoc						
Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: FA						
DMS						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
HNC	SEC	.108*	.020	.000	.07	.15
	SEE	.083*	.020	.000	.04	.12
	HNE	.086*	.020	.000	.05	.12
SEC	HNC	-.108*	.020	.000	-.15	-.07
	SEE	-.025	.020	.205	-.06	.01
	HNE	-.022	.020	.260	-.06	.02
SEE	HNC	-.083*	.020	.000	-.12	-.04
	SEC	.025	.020	.205	-.01	.06
	HNE	.003	.020	.888	-.04	.04
HNE	HNC	-.086*	.020	.000	-.12	-.05
	SEC	.022	.020	.260	-.02	.06
	SEE	-.003	.020	.888	-.04	.04

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.