

Subestrategias y modificadores internos de solicitudes empleados por aprendices de inglés

Sub-strategies and internal request modifiers used by English language learners

RESUMEN: Las solicitudes o peticiones son actos de habla que forman parte de las interacciones diarias. Una solicitud ocurre cuando un hablante produce un mensaje para que su interlocutor realice una acción en beneficio del hablante (Blum-Kulka y Olshtain, 1984). Éstas pueden ser directas (*'Dame un vaso de agua'*) o indirectas (*'Tengo sed'*). Debido a que las peticiones se consideran actos de habla que amenazan la imagen del solicitante (Brown y Levinson, 1987), se tiende a emplear estrategias que modifiquen o mitiguen su fuerza ilocutiva. El presente artículo tiene como objetivo describir los recursos pragmalingüísticos (subestrategias y modificadores internos) que emplean los estudiantes mexicanos de inglés, nivel B1, para solicitar en dicha lengua, en distintos contextos relacionados con las siguientes variables contextuales: poder social, distancia social y nivel de intensidad de las peticiones. Para recabar el corpus de esta investigación se aplicaron cuestionarios en línea en la plataforma Google Forms a aprendices de inglés, con situaciones para obtener solicitudes en inglés. Los resultados obtenidos muestran que los aprendices todavía se encuentran desarrollando su competencia pragmalingüística, es decir, no cuentan con una variedad tan amplia de recursos lingüísticos para llevar a cabo peticiones en su lengua meta.

PALABRAS CLAVE: actos de habla, solicitudes, inglés, sociopragmática, pragmalingüística.

ABSTRACT: Requests are speech acts that are part of everyday interactions. A request takes place when a speaker produces a message in order to have the listener do an action that benefits the speaker (Blum-Kulka and Olshtain, 1984) and they can be direct (*'Give me a glass of water'*) or indirect (*'I am thirsty'*). Since requests are considered face-threatening speech acts (Brown and Levinson, 1987), it is tended to use strategies to mitigate their illocutive force. The objective of this article is to describe the pragmalinguistic resources (substrategies and internal mitigators) used by Mexican students of English, at the B1 level to request, in English, in different contexts related to the following contextual variables: social power, social distance and level of intensity of requests. To collect the corpus of

Estefany Eliana Justo Hernández

estefanyjh71@gmail.com

Universidad de Guadalajara, México

ORCID: 0000-0002-1436-7917

Recibido: 30/11/2022

Aceptado: 16/04/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO / DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

this research, online questionnaires were applied to English learners, on the Google Forms platform, with situations to elicit requests in English. The results show that the learners are still developing their pragmalinguistic competence; that is, they do not have a wide variety of linguistic resources to request in their target language.

KEYWORDS: speech acts, requests, English, sociopragmatics, pragmalinguistics.

1. Introducción

El aprendizaje del inglés ha adquirido una importancia significativa en el contexto globalizado actual. En México, el interés por el dominio del inglés ha crecido exponencialmente debido a su relevancia en ámbitos laborales, educativos y sociales.

Las diferentes formas de aprender inglés dependen de las necesidades u objetivos de cada aprendiz, entre las más comunes se encuentran el uso de aplicaciones digitales y cursos en línea o presenciales. Algo común en los cursos de enseñanza es que se centran en impartir conocimientos sobre reglas gramaticales y vocabulario que los alumnos puedan utilizar en su vida diaria, con el fin de desenvolverse en diversas situaciones socioculturales.

Sin embargo, en muchas ocasiones, la competencia pragmática se descuida en el proceso de enseñanza. La competencia pragmática es importante porque brinda a los hablantes la capacidad de determinar qué tan apropiada es una producción lingüística en determinado contexto (Kasper 1997). Asimismo, les permite llevar a cabo producciones lingüísticas llamadas actos de habla como disculpas, cumplidos, felicitaciones, rechazos o solicitudes.

Los actos de habla fueron propuestos por Austin (1962) quien estableció que podemos realizar acciones mediante enunciados. Un acto de habla de gran relevancia son las solicitudes, enunciados que producimos con mucha frecuencia en la vida

cotidiana. En el campo del aprendizaje de lenguas las solicitudes han sido ampliamente estudiadas (Blum-Kulka y Olshtain, 1984; Cohen y Shively, 2007; Orozco, 2009; Flores Salgado, 2011; Lenchuk y Ahmed, 2019).

El interés por éstas radica en que al solicitar, los hablantes de cada lengua elegirán unas estrategias sobre otras, de acuerdo con las limitaciones, normas sociales y patrones lingüísticos de cada cultura (Blum-Kulka y Olshtain, 1984). En este artículo se busca describir los recursos pragmalingüísticos: subestrategias y modificadores internos usados por aprendices mexicanos de inglés para solicitar con respecto a las siguientes variables contextuales: poder social de los hablantes, distancia social entre los hablantes, nivel de intensidad o de imposición de la solicitud.

2. Marco teórico

2.1 Competencia pragmática

Dentro del ámbito de aprendizaje de lenguas, hay un concepto que resulta fundamental como punto de partida, nos referimos a la competencia lingüística.

Este término es definido por Hymes (1972, p. 54) como el conocimiento tácito que los hablantes tienen sobre una lengua. Asimismo, se considera que la competencia lingüística les permite producir un número ilimitado de oraciones, a partir de un número finito de elementos (Habermas, 1970,

p. 360-361). De la misma forma, junto con la competencia lingüística, los hablantes poseen competencia pragmática, es necesario aclarar que ambas son diferentes y una no reemplaza a la otra.

La competencia pragmática se refiere al conocimiento para determinar qué tan apropiada es una producción lingüística en un contexto social particular (Canale y Swain, 1980; Kasper, 1997). Es dicha competencia la que permite a los hablantes participar en conversaciones, producir distintos tipos de discursos o llevar a cabo actos de habla (Kasper y Rose, 2001, p. 1). En el estudio de la competencia pragmática se pueden distinguir dos tipos de competencia: sociopragmática y pragmalingüística.

2.1.1 Competencia sociopragmática

La competencia sociopragmática es definida por Trosborg (1995, p. 11) como la capacidad de distinguir si un acto de habla ya sea una promesa, una disculpa o una solicitud, se considera adecuado en una situación determinada. La competencia sociopragmática no se considera específica de la lengua, sino de la cultura (Infantidou y Scheneider, 2020, p. 3).

De esta forma, podemos decir que no basta conocer las reglas lingüísticas y gramaticales, es necesario también conocer las normas sociales y culturales porque son éstas las que determinarán si una producción lingüística se considera más o menos apropiada. Brown y Levinson (1987, p. 244) sustentan que los hablantes emplean su competencia sociopragmática cuando adaptan sus producciones tomando en cuenta las siguientes variables contextuales:

poder social, distancia social y nivel de imposición de un acto de habla.

El poder social se refiere al estatus del hablante con referencia al oyente (Usó-Juan y Martínez-Flor, 2008, p. 253). Un ejemplo son las relaciones jefe - empleado, profesor - estudiante o empleado - empleado. La distancia social implica el grado de familiaridad o cercanía entre los interlocutores (Trosborg, 1995, p. 148) independientemente del estatus social que tengan. De acuerdo con el grado de cercanía, los hablantes pueden considerarse amigos, conocidos o desconocidos. Finalmente, el nivel de imposición se relaciona con el tipo de exigencia por parte del hablante en cuanto a bienes o servicios por parte del oyente (Félix-Brasdefer, 2008, p. 17), por ejemplo, pedir un lápiz no tiene tanta imposición con pedir prestado un bien material más costoso como un automóvil o una casa.

2.1.2 Competencia pragmalingüística

A diferencia de la competencia sociopragmática que incluye aspectos sociales y culturales, Infantidou y Scheneider (2020, p. 3) explican que la competencia pragmalingüística es la capacidad de utilizar recursos lingüísticos específicos de cada lengua (como intensificadores, mitigadores sintácticos y léxicos, estrategias de franqueza o sinceridad) para llevar a cabo un acto comunicativo.

Las diferencias culturales que se encuentran en cada lengua dan como resultado que las formas lingüísticas que se prefieran para realizar actos de habla sean distintas. Un ejemplo de ello se puede ver en actos como disculpas, Spencer-Oatey (2008, p. 43) menciona que en algunas

culturas los hablantes prefieren disculparse brindando explicaciones a las partes ofendidas, mientras que en otras basta asumir la parte de culpa correspondiente.

Pese a que la competencia sociopragmática y la pragmalingüística son distintas, ambas interactúan y están presentes en producciones realizadas por los hablantes y son fundamentales para que los aprendices de una lengua se comuniquen de manera apropiada (Tateyama, 2009, p. 134). Lo anterior porque ambos tipos de competencia les permiten interactuar con los hablantes de la lengua meta de forma que no existan malentendidos en la comunicación.

2.2 Solicitudes

Una solicitud o petición se define como un acto donde un hablante le pide a su interlocutor que realice una acción en beneficio del mismo (Schauer, 2019, p. 21).

Las peticiones son un acto de habla que se ha estudiado tanto con hablantes nativos como con estudiantes de segundas lenguas y lenguas extranjeras. El interés hacia la producción de solicitudes se basa en que éstas requieren el uso de la competencia sociopragmática, para adecuar la producción con base en poder social, distancia social y nivel de imposición, así como el uso de la competencia pragmalingüística para seleccionar las estrategias, subestrategias y modificadores para cada solicitud.

Dentro de las investigaciones de solicitudes con hablantes nativos, se encuentra un estudio realizado en México a cargo de Orozco (2009), el cual buscaba identificar los factores que propician el uso de la perífrasis verbal con el verbo *poder* en solicitudes producidas por 36 hablantes nativos

de español en su variante mexicana. La recolección de datos se hizo mediante un cuestionario oral con característica de juego de rol, donde cada participante asumía su propio rol social, es decir, no tenían que representar un rol distinto. El cuestionario tomaba en consideración las siguientes variables: poder y distancia social, tipo de petición y características de los participantes (edad, sexo y escolaridad).

Los resultados de Orozco (2009) mostraron que en las perífrasis con poder los tiempos verbales más frecuentes son el presente y el pospretérito en indicativo, y su uso más frecuente corresponde a situaciones de relaciones asimétricas y distantes. Respecto a las características de los participantes, las mujeres, los hablantes jóvenes y los hablantes de baja escolaridad son quienes recurren más a dicha perífrasis.

Por otra parte, una investigación sobre solicitudes producidas por estudiantes de inglés como lengua extranjera se realizó en Estados Unidos, por Cohen y Shively en 2007. El objetivo era observar el desempeño de 67 aprendices de español y 19 aprendices de francés antes y después de estudiar un semestre en un país donde se hablaba su lengua meta. Se pretendía observar también si su producción de actos de habla se veía influenciada al recibir una instrucción basada en estrategias. Con el fin de comparar la producción de hablantes nativos y no nativos, el estudio incluyó también hablantes nativos de francés y español.

Los participantes fueron divididos en dos grupos, uno experimental y otro de control. El grupo experimental recibió instrucción pragmática, para llevar a cabo actos de habla, mediante una guía de estrategias

para el aprendizaje de idiomas y culturas, y un curso de introducción a dicha guía. El grupo de control, en cambio, no recibió ninguna instrucción especial durante su estancia en el país extranjero.

La recolección de datos se llevó a cabo antes de que los estudiantes visitaran el país extranjero y poco antes de que su estancia terminara. El instrumento empleado consistió en pruebas de finalización del discurso. En cada prueba se incluían situaciones con solicitudes y tres variables: poder social, distancia social y grado de intensidad.

De acuerdo con sus resultados, Cohen y Shively (2007, p. 202) plantean que si bien la estancia en el país de la lengua meta sí tuvo un impacto significativo en el desempeño de los estudiantes, la instrucción pragmática al grupo experimental no reflejó una diferencia notable comparada con el grupo de control. Otro resultado que vale la pena mencionar es que, a pesar de la estancia en el país extranjero, los aprendices no lograron un desempeño igual al de los nativos. Por ejemplo, los nativos usaron más condiciones preparatorias en las solicitudes que los estudiantes.

Otra investigación en México con estudiantes de inglés fue llevada a cabo por Flores Salgado (2011), su objetivo era comparar las solicitudes y disculpas realizadas por aprendices mexicanos de inglés como lengua extranjera, también se buscaba observar el desarrollo pragmático de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.

La población del estudio se conformó por 36 hablantes nativos de español, 12 hablantes nativos de inglés y 36 hablantes nativos de español estudiantes de inglés; de niveles básico, intermedio y avanzado. Para la recolección de datos el instrumen-

to empleado fue una modificación de la tarea de producción oral de dibujos animados. En cada dibujo se les presentaba una situación a los participantes. Dicha situación estaba acompañada de una breve explicación del contexto comunicativo de los interlocutores; su estatus social y su nivel de cercanía.

En los resultados se observó el uso de nueve subestrategias para realizar las solicitudes, las cuales se clasificaron en tres categorías: directas, convencionalmente indirectas y no convencionalmente indirectas.

El nivel de inglés de los aprendices tuvo influencia en su selección de estrategias. Los estudiantes de nivel básico prefirieron más estrategias directas que los de nivel intermedio o avanzado. De igual manera, se observó que los estudiantes avanzados tienen un desempeño diferente al de los hablantes nativos, por ejemplo, los estudiantes usaron estrategias convencionalmente indirectas con menos frecuencia que los hablantes nativos de inglés.

2.3 Estructura de solicitudes

Dentro de una solicitud se pueden distinguir tres partes fundamentales (Blum-Kulka (1984), un término de dirección, un núcleo o acto principal y adjuntos. De acuerdo con Brown y Levinson (1987, p. 107), el término de dirección es una estrategia para expresar los puntos en común que el hablante tiene con el oyente. Un término de dirección puede incluir el nombre o apellido del hablante, el rol formal que éste desempeña (jefe, profesor, licenciado) o una palabra que expresa la relación con el mismo, por ejemplo: amigo.

El núcleo hace referencia al elemento mínimamente necesario para expresar la

fuerza ilocutiva de las peticiones (Usó-Juan y Martínez-Flor, 2008, p. 350; Toledo Vega y Toledo Azócar, 2014, p. 54). Los adjuntos, por su parte, son elementos de carácter no obligatorio que se encuentran antes o después del núcleo (Pan, 2012, p. 121), y se utilizan para mitigar o aumentar la intensidad de las peticiones (Safont, 2007, p. 169).

A continuación se ejemplifica una solicitud y se señala las partes que la componen: ‘Oye, (Término de dirección) // ¿me puedes prestar tus apuntes? (Núcleo) // Es que no encuentro los míos.’ (Adjuntos)

Los núcleos de las solicitudes se llevan a cabo mediante estrategias que implican distintos niveles de franqueza. Con base en estos niveles Blum-Kulka y Olshtain (1984, p. 201), clasifican las solicitudes en tres tipos: directas (‘Cierra la ventana’), indirectas (‘¿Puedes cerrar la ventana?’) e indirectas no convencionales (‘Tengo frío’). La diferencia entre cada tipo de solicitudes radica en la

intención ilocutiva (Toledo Vega y Toledo Azócar, 2014, p. 53), por ejemplo, las solicitudes indirectas no convencionales dan pistas sobre el objeto o la acción deseada, mientras que las solicitudes directas son neutras y expresan abiertamente lo que se desea conseguir (Bertomeu, 2019, p. 144).

Dentro de las estrategias, que se componen por las tres partes antes mencionadas de las solicitudes, se observa también el uso de subestrategias. Estas últimas dependerán de los recursos lingüísticos con los que cuente cada lengua, ejemplo de ellos son fórmulas de disponibilidad, imperativos o fórmulas de sugerencias. Para el objetivo de este artículo, tomando en cuenta el contexto sociocultural de los participantes, resulta especialmente conveniente la taxonomía propuesta por Flores Salgado (2011) utilizada en estudios sobre solicitudes producidas por estudiantes mexicanos de inglés, presentada en la Tabla 1.

Tabla 1. Estrategias y subestrategias para solicitudes propuestas por Flores Salgado (2011, pp. 247-249).

| Estrategia | Subestrategia | Ejemplo |
|------------------------------|----------------------------|---|
| Directas | Imperativos | ‘Préstame tu celular.’ |
| | Expresión de obligación | ‘Tienes que prestarme tu computadora.’ |
| | Performativos | ‘Le pido que me dé unos días más para entregar el trabajo.’ |
| | Expresiones de deseo | ‘Quisiera pedirle un día más para enviarle mi reporte.’ |
| | Expresiones de necesidad | ‘Necesito que me prestes un libro.’ |
| Indirectas | Fórmulas de habilidad | ‘¿Me puedes prestar tu laptop?’ |
| | Fórmulas de disponibilidad | ‘¿Me daría un día más para entregarle el proyecto?’ |
| | Fórmulas de sugerencia | ‘¿Y si aplaza la entrega del proyecto un día más?’ |
| Indirectas no convencionales | Pistas | ‘Mi computadora no sirve y tengo que entregar un trabajo mañana.’ |

Las estrategias y subestrategias que se empleen en una solicitud dependerán de diversos factores contextuales, dentro de los que Brown y Levinson (1987) destacan:

- El poder social, es decir estatus social de los interlocutores y la simetría o asimetría de su relación. Por ejemplo, la relación puede ser jefe - empleado, profesor - alumno o alumno - alumno.
- La distancia social se refiere a qué tan cercanos son los hablantes en términos de relación interpersonal ya que la distancia será menor si se trata de una relación amistosa, o será mayor si se trata de una relación entre conocidos.
- El nivel de intensidad de la solicitud toma en cuenta el objeto o la acción que se pide, debido a que solicitar una gran cantidad de dinero no se puede comparar con pedir prestado un lápiz o algún objeto similar.

La importancia de los factores contextuales anteriores radica en que se espera que los aprendices de inglés cuenten con competencia sociopragmática (Trosborg, 1995, p. 11), es decir, que tengan la capacidad de adecuar sus solicitudes con respecto a variables contextuales. También se espera que los estudiantes hayan desarrollado su competencia pragmalingüística (Infantidou y Scheneider, 2020, p. 3), que hace referencia a la capacidad de utilizar diversos recursos lingüísticos para llevar a cabo producciones en la lengua meta.

2.4 Modificadores de solicitudes

A menudo las solicitudes pueden poner en riesgo la imagen social de los interlocuto-

res (Brown y Levinson, 1987), por tal motivo los hablantes tienden a utilizar diversos recursos lingüísticos con el fin de mitigar o suavizar el impacto de la petición. Estos recursos, que se denominan modificadores internos y externos y se ejemplifican en la Tabla 2, no ejercen influencia sobre la proposición semántica ni sobre el nivel de franqueza expresado en el núcleo de la solicitud (Blum-Kulka y Olshtain, 1984, p. 201).

Los modificadores internos se encontrarán dentro del núcleo e incluyen la perspectiva; es decir si la solicitud se dirige hacia el hablante (*¿Puedo abrir la ventana?*), hacia el oyente (*¿Puedes abrir la ventana?*), hacia ambos (*¿Podemos abrir la puerta?*) o es impersonal (*¿Se puede abrir la ventana?*).

Los mitigadores sintácticos y léxicos también forman parte de la modificación interna (Toledo Vega y Toledo Azocar, 2014, p. 56). Algunos tipos de ellos son: cláusulas condicionales, tiempos y modos verbales, así como expresiones de cortesía, marcadores interpersonales o degradadores.

Los modificadores de tipo externo, en cambio, se presentarán antes o después del núcleo de la solicitud (Schauer, 2019, p. 26). Éstos se dividen en alertadores y movimiento de apoyo. A su vez, dentro de éstas dos categorías se encuentran recursos más específicos como uso de apodos, términos de cariño, llamadas de atención, preparadores y explicaciones.

Tabla 2. Modificadores internos y externos de solicitudes, tomados de Flores Salgado (2011), con algunas modificaciones.

| Modificadores de solicitudes | | |
|------------------------------|------------------------------|---|
| Internos | Perspectiva | Orientada al hablante: ‘¿Puedo apagar el aire?’ Orientada al oyente: ‘Cierra la ventana, por favor’. Orientada al hablante y oyente: ‘¿Está bien si prendemos el aire?’ Impersonal: ‘¿Se podría aplazar la junta?’ |
| | Mitigadores sintácticos | Interrogativas: ‘¿Me puede prestar su celular?’ Negación: ‘¿No hay problema si cierro la ventana?’ Preguntas etiqueta: ‘Préstame tu celular, ¿no?’ Modo subjuntivo: ‘Es necesario que use tu computadora’. Cláusula condicional: ‘Si pudieras cerrar la ventana te lo agradecería’ Oraciones en pretérito: ‘Quería pedirte que me prestes tus notas’. Modales: ‘¿Podría pedirte prestados tus apuntes?’ |
| | Frases y mitigadores léxicos | Marcadores de cortesía: ‘Por favor’. Subjetivadores: ‘Creo que tus apuntes me servirían mucho’. Degradadores: ‘¿Sería posible entregarle el proyecto mañana?’ Atenuantes: ‘¿Me dejas hacer una llamadita de tu celular?’ Marcadores interpersonales: ‘¿Puedo tomar prestado tu libro, ¿verdad?’ |
| Externos | Alertadores | Título/rol: ‘Maestro’, ‘doctor’, ‘vecino’ Apellido: ‘López’, ‘Sánchez’ Nombre: ‘Carlos’, ‘María’ Apodos o diminutivos: ‘Mari’, ‘profe’ Términos de cariño: ‘Amigo’, ‘hermano’ Llamadas de atención: ‘Oye’, ‘disculpa’ |
| | Movimientos de apoyo | Preparadores: ‘Me gustaría preguntarle algo’. Conseguir un compromiso previo: ‘Quisiera pedirte un favor’. Explicaciones: ‘Mi computadora se descompuso, ¿puedo usar la tuya?’ Desarmadores: ‘Veo que no estás usando tu celular, ¿me lo prestas?’ Promesas: ‘Deme un día más y le entregaré el mejor trabajo’. Minimización de costos: ‘¿Puedo usar tu laptop? Sólo si ya acabaste tu tarea.’ |

Como se mencionó anteriormente, el presente estudio se enfoca en solicitudes porque son un acto de habla donde se ven reflejadas las subestrategias y modificadores léxicos y sintácticos que los hablantes de una lengua conocen. Por tal motivo, este artículo tiene como finalidad responder a la interrogante: ¿Cuáles son las subestrategias y los modificadores internos que los aprendices de inglés como lengua extranjera utilizan al solicitar en situaciones con distintas variables contextuales (poder social, distancia social y nivel de imposición)?

El objetivo del estudio es analizar el tipo de subestrategias y modificadores internos empleados de acuerdo con las diversas variables contextuales. Nuestra hipótesis sugiere que los estudiantes utilizarán el mismo tipo de subestrategias indirectas y los mismos tipos de modificadores internos: sintácticos y léxicos para sus solicitudes, sin tomar en cuenta las variables contextuales.

3. Metodología

A continuación, se presenta una descripción de la población y los instrumentos a los que se recurrió para obtener los resultados que serán analizados en esta investigación de tipo cualitativa y cuasi experimental.

3.1 Participantes

La población seleccionada para este estudio estuvo compuesta por 10 participantes mexicanos, hablantes nativos español en su variante mexicana, de entre 14 y 15 años. Todos ellos estudiantes de inglés en una escuela particular de idiomas del es-

tado de Jalisco. Al momento de aplicar el instrumento, los estudiantes asistían a un curso de nivel B1¹, con una duración de dos meses y 40 horas de instrucción. Cabe aclarar que para fines de esta investigación no se tomaron en cuenta variables como género, nivel educativo, conocimiento de otras lenguas, haber vivido o visitado países angloparlantes o contar con certificaciones oficiales de inglés.

3.2 Instrumentos y aplicación

Un semestre antes de la presente investigación se llevó a cabo un estudio piloto, cuya población se conformó de 13 hablantes mexicanos de español como lengua materna, estudiantes de nivel universitario. En el pilotaje, los instrumentos utilizados fueron pruebas de finalización del discurso: 4 solicitudes en inglés y 4 solicitudes en español. En ambos idiomas las pruebas tomaban en cuenta las siguientes variables: poder social, distancia social y nivel de intensidad del acto de habla. Los participantes respondieron de forma escrita las pruebas en la plataforma Google Forms, la mitad de los estudiantes realizó las pruebas en inglés y la otra mitad en español.

Los resultados mostraron que en las solicitudes en inglés y en español los aprendices recurren en mayor medida a las estrategias indirectas. En cuanto a las subestrategias observadas, las más frecuentes fueron el uso de los modales *can/could* en inglés y *podría/puede/puedes* en español.

La recolección de los datos analizados en este artículo se realizó mediante 3 prue-

¹ Con respecto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

bas de finalización del discurso escritas en inglés. En éstas se les presenta a los participantes una situación detallada y se les pide que respondan de forma oral o escrita lo que dirían en tal situación (Gass y Selinker, 2008, p. 84). El instrumento se diseñó tomando en cuenta el entorno sociocultural de los estudiantes, es decir, no están basadas en estudios anteriores, y cada una contenía las siguientes variables contextuales: poder social P (igual = o menor -), distancia social D (menor - o mayor +) e intensidad del acto de habla I (menor - o mayor +). Las pruebas de finalización del discurso fueron respondidas de manera escrita por los participantes mediante la plataforma Google Forms. El siguiente es un ejemplo de cómo se presentó cada prueba a los participantes:

S1-EN²: You and a friend are watching a movie in her living room. You start to feel cold and ask your friend to turn off the air conditioning. What are the exact words that you would say to your friend?

3.3 Procedimiento de análisis

Mediante los instrumentos utilizados en esta investigación se obtuvieron un total de 30 solicitudes. El primer paso consistió en dividir las peticiones siguiendo la categorización de Blum-Kulka y Olshtain (1984): término de dirección, acto principal o núcleo y adjuntos. El siguiente paso fue etiquetar los núcleos de solicitudes en estrategias directas, indirectas e indirectas no convencionales. Posteriormente, con base

² Situación 1, inglés.

en la taxonomía de Flores Salgado (2011), se identificaron las subestrategias con el fin de establecer cuáles eran los adjuntos y los términos de dirección, y así poder clasificarlos en modificadores internos o externos. Finalmente, se observó y analizó el uso de los recursos contenidos en cada parte de la solicitud con respecto a las variables contextuales poder social, distancia social y nivel de intensidad.

Como se mencionó anteriormente, una de las variables en las pruebas de finalización fue el poder social. Las situaciones donde el poder social es igual incluyen relaciones simétricas, es decir, independientemente de la cercanía de los hablantes ambos se encuentran en el mismo estatus de poder social (amigo – amigo, vecino – vecino). Contrariamente, la situación de mayor poder social se trata de una interacción asimétrica donde el interlocutor tiene un estatus social superior al del hablante (jefe – empleado).

Respecto a la variable de distancia social, ésta podía ser menor representando interacciones donde el hablante y el interlocutor tienen una relación cercana (hablante – amigo) sin tomar en cuenta su estatus social. Por otra parte, las relaciones donde la distancia social es mayor se tratan de interacciones donde la relación del hablante y su interlocutor es distante (hablante – jefe, hablante – conocido), esto sin tomar en cuenta el estatus social que ambos puedan tener.

Finalmente, también se contó con situaciones de menor intensidad en la solicitud, lo que se traduce en que el objeto o la acción que se pide no representa un gran costo o esfuerzo para el oyente (pedir

que se apague el aire acondicionado, pedir prestado el celular para hacer una llamada). Por otra parte, la intensidad mayor se observa en las solicitudes donde lo que se pide implica un costo o esfuerzo superior para el oyente (pedir más tiempo para entregar un proyecto).

No se tomaron en cuenta errores gramaticales u ortográficos, debido a que eso implica otro tipo de análisis que va más allá de los alcances de esta investigación.

4. Resultados

En la Tabla 3 pueden observarse las ocurrencias y los porcentajes de las subestrategias y los modificadores internos observados en las 30 solicitudes. De manera general, se

puede mencionar que las fórmulas de habilidad tienen mayor preferencia en las tres solicitudes, dejando en segundo lugar a las fórmulas de disponibilidad.

En cuanto a los modificadores internos, la variedad de éstos es mayor en la solicitud 2, con un total de 7 tipos distintos: perspectiva orientada al oyente, interrogativas, cláusulas condicionales, modales, marcadores de cortesía, subjetivadores y atenuantes.

Resulta conveniente discutir los hallazgos de cada solicitud en particular con el fin de analizar más a fondo la relación entre el poder social, la distancia social y el nivel de intensidad y las subestrategias y modificadores empleados en tales situaciones.

Tabla 3. Porcentajes y ocurrencias de las subestrategias y modificadores internos empleados en cada solicitud.

| Tipo de subestrategias | Solicitud 1 | Solicitud 2 | Solicitud 3 |
|-----------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Fórmulas de habilidad | 90% (n=9) | 60% (n=6) | 100% (n=10) |
| Fórmulas de disponibilidad | 10% (n=1) | 40% (n=4) | 0% (n=0) |
| Modificadores internos | Solicitud 1 | Solicitud 2 | Solicitud 3 |
| Perspectiva orientada al hablante | 10% (n=1) | 0% (n=0) | 60% (n=6) |
| Perspectiva orientada al oyente | 90 % (n=9) | 100% (n=10) | 40% (n=4) |
| Interrogativas | 100% (n=10) | 100% (n=10) | 100% (n=10) |
| Cláusulas condicionales | 10% (n=1) | 10% (n=1) | 0% (n=0) |
| Modales | 90% (n=9) | 100% (n=10) | 100% (n=10) |
| Marcadores de cortesía | 70% (n=7) | 30% (n=3) | 40% (n=4) |
| Subjetivadores | 0% (n=0) | 10% (n=1) | 0% (n=0) |
| Atenuantes | 0% (n=0) | 10% (n=1) | 10% (n=1) |

4.1 Subestrategias en solicitud 1

La primera prueba de finalización del discurso se presentó como una situación donde los hablantes debían pedir a un amigo que apagara el aire acondicionado, las variables en esta situación fueron las siguientes: P=, D-, I-.

Las solicitudes para esta situación incluyeron estrategias indirectas. A su vez, las subestrategias empleadas (Tabla 3) consistieron en: fórmulas de habilidad 90% ($n=9$) y fórmulas de disponibilidad 10% ($n=1$). En las fórmulas de habilidad se cuestiona la capacidad del hablante o del oyente para realizar la solicitud (1). Para realizarlas los aprendices hicieron uso de los modales *can* y *could*.

(1) 'Can you turn off the air conditioning?' (S1-S5)³

El modal *can* puede considerarse menos cortés que el modal *could*, por tal motivo este resultado puede ser un reflejo de que en situaciones simétricas que representan poder social igual, menor distancia y menor intensidad, los participantes prefieren solicitudes menos corteses.

Las fórmulas de disponibilidad toman en cuenta las condiciones del hablante o del oyente que permiten se lleve a cabo la solicitud, por ejemplo, preguntando si está bien realizar una acción, como se ve a continuación:

(2) 'Is it ok if I turn off the air conditioning?' (S1-S6)

No se observaron otros ejemplos de fórmulas de disponibilidad, por lo que la

³ Situation 1, speaker 5.

variedad total de subestrategias en la solicitud 1 evidencia que los aprendices prefieren recurrir al mismo tipo de interrogantes sobre las que tienen dominio.

4.2 Modificadores internos solicitud 1

El primer modificador interno analizado fue la perspectiva, es decir a quién se dirige la solicitud. La dirección de la solicitud puede incluir sólo al oyente, al hablante, a ambos o puede ser impersonal. En la solicitud 1, predominó la orientación hacia el oyente 90% ($n=9$), seguida de la perspectiva hacia el hablante 10% ($n=1$). De esta forma, podemos decir que los aprendices tienden a dirigir las solicitudes hacia sus interlocutores cuando se trata de relaciones de poder simétricas, con menos distancia social y menos intensidad en los actos de habla.

Los siguientes modificadores analizados fueron los mitigadores sintácticos (Tabla 3). Todos los núcleos de las peticiones se realizaron mediante oraciones interrogativas 100% ($n=10$), la mayoría siguiendo la estructura *modal + sujeto + verbo + objeto directo* (3), otros ejemplos contenían una sintaxis diferente. No obstante, no se considera que el marcador de cortesía *please*, dentro del núcleo en el ejemplo 4 modifique la fuerza ilocutiva de la petición.

(3) 'Could you turn off the air conditioning? Please' (S1-S1)

(4) 'Can you please turn off the air conditioning?' (S1-S2)

Otro recurso sintáctico que se observó en estas solicitudes fue el uso del condicional *if* 10% ($n=1$), en un ejemplo de

fórmula de disponibilidad (anteriormente presentado (2).

Un siguiente ejemplo de modificación interna son los mitigadores léxicos, más específicamente marcadores de cortesía como la palabra *please*. En casi todas las peticiones 70% ($n=7$) se encuentra tal marcador de cortesía. Esto quiere decir que a pesar de la cercanía y la poca intensidad del acto de habla, los aprendices prefieren atenuar la solicitud mediante expresiones cordiales.

En la mayoría de los ejemplos el marcador de cortesía se presentó al final de la petición. Sólo un hablante utilizó la palabra en medio del núcleo de la solicitud (4). A pesar de la posición no convencional de *please* el marcador se considera modificador y no parte del acto principal.

4.3 Subestrategias en solicitud 2

La segunda solicitud implicaba que los participantes en el rol de empleados le pidieran a un jefe tiempo extra para finalizar un proyecto. Las variables involucradas se presentan a continuación, P+, D+, I+.

Las estrategias indirectas fueron las únicas observadas. En cuanto a las subestrategias, las fórmulas de habilidad son las más recurrentes 60% ($n=6$), y en menor medida se encuentran las fórmulas de disponibilidad 40% ($n=4$). Al igual que en la solicitud 1, las fórmulas de habilidad de la segunda petición incluían el uso predominante de *can* sobre el modal *could*, a pesar de que esta última situación implicaba una relación asimétrica entre los interlocutores, así como más distancia social e intensidad en el acto.

No obstante, una diferencia con respecto a la primera solicitud es que en la

solicitud 2 las fórmulas de disponibilidad se realizaron mediante otros modales (ejemplos 5 y 6), lo que significa que los aprendices sí conocen otras formas de expresar disponibilidad, pero probablemente no tengan total dominio sobre las mismas.

(5) *'Boss, I've been having some problems doind the project, would you be able to give me one day more to finish it?'* (S2-S1)

(6) *'Will you please give another day to deliiver it? I was very busy'* (S2-S4)

4.4 Modificadores internos en solicitud 2

Una vez más la perspectiva fue el primer modificador interno analizado (Tabla 3). No hubo variedad en el uso de orientación de la solicitud, todas 100% ($n=10$) estuvieron orientadas hacia el oyente. Se observa entonces que, en las situaciones donde las tres variables tienen un nivel mayor, los aprendices optan por no incluirse en las peticiones, dejando así en sus oyentes la responsabilidad de llevar a cabo la acción deseada.

De los mitigadores sintácticos que pueden emplearse al solicitar, los participantes recurrieron únicamente a las oraciones interrogativas 100% ($n=10$). Los núcleos de las solicitudes con fórmulas de habilidad tuvieron dos patrones sintácticos: *modal + sujeto + verbo + objeto directo* (7) y *modal + sujeto + verbo + objeto indirecto + objeto directo* (8). Es necesario recordar que los errores gramaticales quedan fuera del análisis de este artículo, por lo tanto, el posible error gramatical de la falta de objeto indirecto en el ejemplo 7 no será discutido.

(7) *'Hey boss, can you give just one day more to present my project please?'* (S2-S3)

(8) *'Can you give me one more day to finish the project?'* (S2-S3)

Las fórmulas de disponibilidad se llevaron a cabo mediante interrogativas con *would* and *will*, siguiendo dos estructuras: *Modal + sujeto + verbo + objeto indirecto + objeto directo* y *Modal + sujeto + marcador de cortesía + verbo + objeto directo*. Pero también se realizaron mediante cláusulas condicionales de la siguiente forma: *condicional + sujeto + verbo + objeto indirecto + objeto directo* (9) y *condicional + sujeto + modal + verbo + objeto indirecto + objeto directo* (10).

(9) *'Hi boss, so I need to tell you something about the project I didn't finish so I need you to ask if you gave me and extra day to present it, please.'* (S2-S2)

(10) *'hello boss I've already almost ready what you asked me I wanted to ask you if you would give me one more day please'* (S2-S8)

Hubo más variedad de frases y mitigadores léxicos en la solicitud 2 con respecto a la primera. Estos recursos fueron marcadores de cortesía 30% ($n=3$), subjetivadores 10% ($n=10$) y atenuantes 10% ($n=1$).

El primer recurso mencionado fue *please*, en tres de sus cuatro ocurrencias se posicionan al final de la petición, y sólo en una se posicionó dentro del núcleo del acto. No está de más recordar que, aunque *please* se encuentre dentro del núcleo, no cambia ni modifica la fuerza ilocutiva del mismo. Las pocas ocurrencias de *please* nos dicen que los participantes prefieren no recurrir

a marcadores de cortesía para suavizar el impacto y, así, reducir el poder y la distancia social de la solicitud 2.

Los subjetivadores son otro tipo de modificación interna. Éstos expresan creencias que el hablante o el oyente pueden tener acerca de la petición o de su resultado. Por ejemplo, a continuación se enlista una solicitud donde el hablante considera posible que el oyente estará satisfecho con el resultado de la petición y por tal motivo accederá a realizarla.

(11) *'Hi boss, I'm doing the project and I think you will love it but I need more time. Can you give me some extra day?'* (S2-S7)

Los atenuantes son recursos que intentan minimizar el costo que la solicitud podría representar para el hablante. Ejemplo de ello fue el uso del adverbio *just* empleado en el ejemplo 7, donde el hablante intenta minimizar el tiempo extra que está pidiendo.

4.5 Subestrategias en solicitud 3

La situación en la tercera prueba de finalización involucraba las siguientes variables P=, D+ e I-, y consistió en que los participantes pidieran prestado un celular a un vecino a quien conocían poco.

Las estrategias indirectas fueron las únicas registradas en estas solicitudes. A su vez, las subestrategias (Tabla 3) sólo incluyeron fórmulas de habilidad 100% ($n=10$) (12). Como sucedió en situaciones anteriores, *can* fue el modal más utilizado, seguido por *could* and *may*.

(12) *'May I use your phone?'* (S3-S5)

4.6 Modificadores internos en solicitud 3

El primero de los modificadores internos (Tabla 3) etiquetado como perspectiva tuvo dos tipos de orientación: hacia el hablante 60% ($n=6$) seguida por orientación hacia el oyente 40% ($n=4$). En esta situación donde el poder social es igual, la distancia es mayor y la intensidad menor los participantes prefirieron enfocar la solicitud en una acción que podían realizar ellos mismos si el oyente así lo aceptaba.

Un segundo tipo de modificación interna observada fue la mitigación sintáctica. En su totalidad las solicitudes se realizaron mediante oraciones interrogativas con las estructuras sintácticas *modal + sujeto + verbo + objeto indirecto* (12) y con menos frecuencia *modal + sujeto + verbo + objeto directo* (13).

(12) *'hello neighbor can help me what happens is that I am away from home and I need to make a call could I lend your phone to make the call please?'* (S3-S8)

(13) *'May I use your cellphone'* (S3-S5)

El verbo con más ocurrencias en las interrogantes fue *borrow*, seguido por *lend* y finalmente *use*. Lo anterior muestra una variedad de recursos por parte de los aprendices para solicitar el préstamo de un objeto. Es interesante señalar que en algunos casos, los aprendices utilizaron *borrow* donde debían usar *lend*. Sin embargo, este tipo de errores no se analizan en el presente artículo.

Los siguientes modificadores internos analizados fueron frases y mitigadores léxicos como marcadores de cortesía 40%

($n=4$) y atenuantes 10% ($n=1$). El marcador de cortesía *please* sólo tuvo 3 ocurrencias, al final de cada petición. Los atenuantes son un tipo de frase que pretende minimizar la intensidad del acto de habla e intentan aclarar que el oyente no se vería afectado al aceptar la solicitud. Los atenuantes en la solicitud 3 se llevaron a cabo usando dos estrategias, la primera fue el uso de los adverbios *very* y *quickly* (14). Una estrategia más fue el sintagma nominal *couple of minutes* en el ejemplo 15.

(14) *'Can you lend me your phone to make a very quickly phone call?'* (S3-S6)

(15) *'Hi, I don't have battery on my phone and I need to make a very important call so can I borrow your phone a couple of minutes?'* (S3-S6)

5. Discusión

El objetivo de este artículo consiste en dar respuesta a la interrogante de cuáles son las subestrategias y modificadores internos empleados por aprendices de inglés para solicitar en distintas situaciones. Los resultados obtenidos muestran que los aprendices están en una etapa en la que siguen desarrollando su competencia pragmalingüística y el dominio de un amplio rango de recursos lingüísticos para solicitar. Sin embargo, conviene aclarar uno a uno los aspectos relevantes en este artículo.

El primer aspecto que vale la pena mencionar son las estrategias y subestrategias. Las estrategias directas no tuvieron el primer lugar de frecuencia en ningún contexto, esto puede deberse a que los aprendices no acostumbran a ser muy francos o explícitos en sus peticiones, o al

menos prefieren no serlo en las situaciones presentadas.

Las estrategias indirectas fueron las preferidas en todas las solicitudes independientemente de las variables contenidas en cada prueba de finalización, tal resultado es similar al obtenido en otros estudios (Flores Salgado, 2011, Lenchuck y Ahmed, 2019).

Un segundo punto importante son las subestrategias. Dentro de las subestrategias indirectas más usadas se encuentran las fórmulas de habilidad, que se realizaron con los modales *can*, *could*, (y sólo hubo una ocurrencia con *may*). Nuestros resultados son parcialmente consistentes con los resultados de Orozco (2007, p. 118), donde se explicaba que la perífrasis *poder + infinitivo* es utilizada en relaciones asimétricas y distantes, en las que el solicitante tiene menos poder social que el oyente o su relación consta de mayor distancia social. No obstante, lo observado en este estudio es que los aprendices se apoyan más en las fórmulas de habilidad con los modales *can* y *could* incluso en situaciones donde el poder social es igual y la distancia social es menor.

También es conveniente reconocer que aunque fue limitada a sólo dos tipos (fórmulas de habilidad y fórmulas de disponibilidad) de subestrategias, se hizo uso de diferentes estructuras sintácticas, lo que da indicios de que los aprendices intentan echar mano de otros recursos con los que quizás no están tan familiarizados, pero que sí conocen.

En cuanto a la modificación, no se registraron más que un par de estrategias, como uso de alertadores, explicaciones y atenuantes, lo cual se había observado en

otro estudio sobre solicitudes de Cohen and Shively (2007, p. 202-202) donde los autores reportan que los aprendices de inglés tienden a utilizar menos estrategias de modificación en sus peticiones, comparado con hablantes nativos de inglés.

Respecto a las variables contextuales, podemos rescatar que los estudiantes no parecen tomarlas totalmente en cuenta para elegir las subestrategias del acto principal, pero sí se basan en ellas al momento de elegir los modificadores de sus peticiones.

Como se pudo observar, en las situaciones donde el poder social y la distancia social eran mayores los participantes emplearon mínimo un alertador antes de iniciar su solicitud y también brindaron una o más explicaciones para justificar su petición. Contrariamente, en las situaciones donde su relación interpersonal era de cercanía con el interlocutor los participantes hicieron solicitudes más simples en el sentido de no incluir varios modificadores.

Otra diferencia sobre las variables contextuales es que los marcadores de cortesía fueron especialmente frecuentes en situaciones donde la relación de los participantes era cercana y el poder social igual. En cambio, en las situaciones de distancia y socialmente asimétricas los modificadores internos no incluyeron palabras corteses.

6. Conclusiones

Nuestra investigación tenía como objetivo describir qué subestrategias y tipo de modificadores internos (sintácticos y léxicos) emplean los aprendices de inglés para producir solicitudes en su lengua meta, tomando en

cuenta las variables de poder social, distancia social y nivel de imposición del acto de habla.

El objetivo de este artículo fue alcanzado al observar los dos tipos de subestrategias (fórmulas de habilidad y disponibilidad) y los modificadores sintácticos (interrogativas, cláusulas condicionales, entre otros) y léxicos (palabras de cortesía, y atenuantes por mencionar algunos). Nuestra hipótesis también fue confirmada al observar que los aprendices priorizaron el uso de subestrategias indirectas, más específicamente fórmulas de habilidad, en todas las situaciones.

La falta de instrucción pragmática de manera explícita puede ser una causa de este fenómeno, así como la falta de oportunidades para practicar la producción de solicitudes en el aula de clases de la lengua extranjera. Un resultado esperado fue que las variables contextuales sí ejercen influencia sobre los modificadores

elegidos por los participantes al solicitar; sin embargo, la variedad de las subestrategias empleadas sólo se limitó a dos tipos: fórmulas de habilidad y fórmulas de disponibilidad.

Antes de extrapolar estos resultados con otras poblaciones en distintos contextos, sería oportuno ampliar la población del estudio y probar con instrumentos de naturaleza oral, porque una limitación de las pruebas de finalización del discurso escritas es que no reflejan la forma en que los hablantes realmente producen un acto de habla, aunque sí son útiles para observar las estructuras sintácticas, o recursos léxicos que los hablantes conocen y pueden emplear para realizar una producción.

Sin embargo, los resultados aquí mencionados pueden tomarse como un punto de partida para futuras investigaciones, que incluyan aprendices de inglés en distintos niveles de su formación y distintos actos de habla.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bortomeu Pi, P. (2019). Las peticiones en la conversación coloquial española y alemana: un acercamiento a sus tipos y formas. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 79, 139-160. <https://doi.org/10.5209/clac.65653>
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196-213. <https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cohen, A. D., & 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. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00540.x>
- Félix-Brasdefer, J. C. (2008). *Politeness in Mexico and the United States*. John Benjamins.
- Flores Salgado, E. (2011). *The Pragmatics of Requests and Apologies*. John Benjamins Publishing Company.

- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge. <https://doi.org/10.2307/416225>
- Habermas, J. (1970). Towards a theory of communicative competence. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 13, 360–375.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. P., & J. H., (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin.
- Infantidou E., & Schneider K. P. (2020). Pragmatic competence: Development and Impairment. En K. P. S. and E. I. (Eds.), *Developmental and Clinical Pragmatics* (pp. 1–29). De Gruyter Mouton.
- Kasper, G. (1997). *Can Pragmatic Competence be taught?* NetWork, 6, 1–13. http://static.scholrack.com/files/4890/43904/Can_Pragmatic_Competence_Be-Taught.doc
- Kasper, G., & Rose, K. (2001). Pragmatics in language teaching. En G. K. & K. R. (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 1–10). Cambridge University Press.
- Lenchuk I. y Ahmed A. (2019). Are the speech acts of EFL learners really direct? The case of requests in the Omani EFL context. *Sage Journals*, 9(1), 1–13.
- Orozco, L. (2009). El empleo de perifrasis con el verbo poder en la realización de peticiones. En UANL-EDICE (Ed.) *La (des)cortésia y la imagen social en México. Estudios semiótico-discursivos desde varios enfoques analíticos*. (pp. 109–207). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Pan, P. C. (2012). Interlanguage requests in institutional e-mail discourse. A study in Hong Kong. En M. E. & H. W. (Eds.), *Interlanguage request modification* (pp. 119–162). John Benjamins.
- Safont Jordà, M. P. (2007). Pragmatic production of third language learners: A focus on request external modification items. En E. A. S. & M. P. S. J. (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 167–190). Springer.
- Schauer, Gila A. (2019). *Teaching and learning English in the primary school interlanguage pragmatics in the EFL context*. Springer.
- Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally speaking culture, communication and politeness theory*. Continuum.
- Tateyama, Y. (2009). Requesting in Japanese: The effect of instruction on JFL learners' pragmatic competence. En N. T. (Ed.), *Pragmatic competence* (pp. 129–166). Mouton de Gruyter.
- Toledo Vega, G., & Toledo Azócar, S. (2014). Estrategias de cortesía para la petición en hablantes nativos del español de Chile y en hablantes de español como lengua extranjera. *Onomazein*, 29(1), 47–63. <https://doi.org/10.7764/onomazein.29.2>
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies*. Mouton de Gruyter.
- Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (2008). Teaching learners to appropriately mitigate requests. *ELT Journal*, 62(4), 349–357.