PREGUNTAS PREPARATORIAS EN LA PRODUCCIÓN DE PETICIONES DE APRENDIENTES SINOHABLANTES DE ELE: ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y EXPLICATIVO DE LA INTERLENGUA

Xiaochen Hu
Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang
Universidad Complutense de Madrid
xihu@ucm.es

Resumen

El presente estudio busca describir y explicar las deficiencias que muestran los aprendientes sinohablantes de ELE en la producción del acto de habla de petición. Al comparar la producción de los aprendices de tres niveles de lengua con la de los hablantes nativos de español, detectamos sus deficiencias respecto al uso de las distintas construcciones interrogativas dentro de las preguntas preparatorias en la formulación de peticiones en español. A través del análisis de los factores que intervienen en la evolución de su interlengua en el nivel pragmático, descubrimos que estas carencias no pueden atribuirse totalmente a la interferencia de su lengua nativa, sino a la confluencia de este factor con la ausencia de instrucción explícita sobre el uso de estas construcciones en contextos de petición. Dado que el manual de enseñanza del español más empleado en China es el *Español Moderno*, analizamos cuándo y cómo aparecen en él estas construcciones. Observamos que, en términos generales, los libros de texto carecen de los contenidos relativos a la información pragmática y, más específicamente, a la formulación de peticiones. Así, algunas construcciones de uso habitual tienen muy poca presencia en el manual, o no se menciona su utilización en las peticiones. Por otra parte, cuando sí aparecen, a menudo se emplean para explicar y practicar el uso gramatical de alguna categoría, en lugar de ilustrar su propio uso en las peticiones.

1. INTRODUCCIÓN

En el área de la pragmática de la interlengua, las peticiones constituyen uno de los actos de habla más ampliamente investigados. Esto se debe, por una parte, a su alta frecuencia de uso en las interacciones cotidianas y por otra, al hecho de que resultan inherentemente amenazadoras para la mantención de la imagen, puesto que la realización de las acciones solicitadas siempre le supone al oyente algún coste. De acuerdo con Ellis (1994: 168), las peticiones a menudo se realizan mediante fórmulas claramente identificables, que, a su vez, entrañan diferencias interlingüísticas. Asimismo, el carácter amenazante de este acto de habla implica que para su realización hace falta el empleo de ciertos recursos atenuantes para suavizar la fuerza impositiva, los cuales también varían según lenguas. Todo esto ha convertido las peticiones en un candidato ideal para examinar y estudiar la competencia pragmática de los aprendientes de lenguas extranjeras.

Con respecto a las (sub)estrategias utilizadas para realizar las peticiones (según el esquema de codificación propuesto por Blum-Kulka et al. (1989) en el proyecto CCSARP), se ha constatado una preferencia universal, entre las distintas culturas, por las estrategias indirectas convencionales y, en cuanto a las subestrategias, por las preguntas preparatorias[1]. No obstante, a pesar de la predilección unánime por esta subestrategia, las lenguas varían en las formas lingüísticas concretas a que recurren. A este respecto, cada lengua tiene su orden de preferencia, según el contexto de petición, para el uso de las distintas fórmulas lingüísticas. Algunas construcciones de uso habitual en una lengua en determinadas situaciones pueden aparecer raras veces en otra en los mismos contextos. A partir de allí, la selección y el uso de las distintas construcciones dentro de las preguntas preparatorias para formular las peticiones implicarían dificultades para los aprendices de lenguas extranjeras. A menudo se detectan notables divergencias al respecto entre los aprendientes y los hablantes nativos (Hill, 1997; Hassall, 2003; Yang, 2006; Lin, 2009; Li, 2014).

En el caso del español como lengua meta, no faltan investigaciones que prestan atención a las preguntas preparatorias y que llegan a conclusiones similares, apuntando diferencias entre los aprendices y los hablantes nativos en el uso de las distintas construcciones (le Pair, 1996; Carduner, 1998; Pinto, 2005; Félix-Brasdefer, 2007; Bataller, 2010; Marsily, 2022). Sin embargo, entre estas, la mayoría examina la producción de los aprendices cuya lengua materna es el inglés. Son relativamente escasas las que se centran en aprendientes sinoha-

[1] Así se denominan las construcciones interrogativas que hacen referencia a las condiciones preparatorias para la realización de la acción solicitada, por ejemplo, a la capacidad o la disponibilidad del destinatario.

blantes, quienes actualmente ocupan un porcentaje cada vez más elevado en el alumnado de español a nivel mundial.

Asimismo, al explicar la desviación de las normas de uso que presentan los aprendientes en la producción de peticiones, y más específicamente, en el empleo de las preguntas preparatorias, los autores la atribuyen, en la mayoría de los casos, a la interferencia de la L1. Suelen mencionar también la falta de instrucción explícita, pero desde una perspectiva algo general, es decir, sin indicar claramente cómo este factor ejerce influencia en el uso de determinadas construcciones por parte de los aprendices.

Partiendo de estas consideraciones, el presente estudio se ocupa de las preguntas preparatorias como (sub)estrategia de formulación de las peticiones. Se examina y se analiza el empleo de las distintas construcciones en la realización de las peticiones en español por parte de aprendientes sinohablantes. Este análisis nos servirá para investigar la competencia pragmática de estos aprendientes. Por otro lado, este estudio busca también explicar las deficiencias que ellos muestran en la producción del acto de petición, analizando los factores que intervienen en la evolución de su interlengua en el nivel pragmático. En caso de que entre en juego la ausencia de instrucción explícita, pretendemos evidenciar cómo este factor influye en la producción de los aprendices.

2. ESTADO DE CUESTIÓN

2.1. Las preguntas preparatorias en la formulación de las peticiones en español como L1

Generalmente, en español, se distinguen cuatro categorías de preguntas preparatorias. Son las preguntas sobre la capacidad del oyente, las sobre la disponibilidad o la voluntad, las preguntas de permiso y las preguntas simples. Estas últimas se consideran una construcción específica de la lengua española para formular las peticiones. Su contenido predice el futuro comportamiento del oyente (Blum-Kulka, 1989; Le Pair, 1996). Para ejemplos concretos, ponemos *¿me dejas tu diccionario?*, *¿me pones otra ración de gambas?*, *¿me haces un favor?*, entre otros. Mientras que la pregunta equivalente en inglés, introducidas por *will* o *would*, permite tanto la interpretación de voluntad como la de predicción (Blum-Kulka, 1989: 55), la pregunta simple en español solo entra en esta última dimensión. Este tipo de preguntas, según propone Haverkate (1994: 173-175), hace referencia a la llamada condición de (no) obviedad. Es decir, al usarlas, el hablante intenta verificar si la acción deseada, que está especificada literalmente por el contenido proposicional del enunciado, se hace realidad. A este objetivo ilocutivo explícito de verificación, subyace una petición implícita, que se corresponde con la verdadera intención comunicativa del hablante.

Las preguntas acerca de la capacidad del oyente suelen expresarse en español a través de la construcción interrogativa con el verbo *poder*. Asimismo, se considera perteneciente a este grupo la construcción interrogativa de *ser posible* (*haber/existir posibilidad*), que se percibe como construcción de poder impersonal (le Pair, 1996: 663).

En la subcategoría de preguntas sobre la disponibilidad del destinatario, se incluye una variedad de construcciones. Principalmente, esta categoría de pregunta se realiza mediante las construcciones interrogativas con *importar* y con *molestar* (Blum-Kulka et al., 1989; le Pair, 1996; Carduner, 1998). Asimismo, se han mencionado en diversos estudios construcciones interrogativas de *ser tan amable* (le Pair, 1996; Díaz Pérez, 2001; Lorenzo Díaz, 2016), *tener inconveniente en…* (Blum-Kulka et al., 1989; Ballesteros Martín, 1999) y *estar dispuesto a…* (le Pair, 1996).

Por último, las preguntas de permiso en español las constituyen las construcciones interrogativas con *poder*, orientadas hacia el hablante. Esta perspectiva acentúa el papel del hablante como beneficiario de la acción pedida y evita la mención directa al oyente como agente de esta acción.

2.2. Las preguntas preparatorias en la formulación de las peticiones en español como LE/L2

En comparación con los abundantes estudios que exploran la petición en inglés como LE/L2, los que investigan la petición en español como LE/L2 son relativamente limitados, y aún menos son los que dedican parte al análisis del empleo de las preguntas preparatorias.

De los estudios en este último ámbito, una buena parte ha revelado una dependencia excesiva por parte de los aprendices de la construcción interrogativa con *poder* (le Pair, 1996; Pinto, 2005; Félix-Brasdefer, 2007). Esta subutilización, de hecho, no se limita a los aprendientes de español. Se trata de una de las características más específicas de los aprendices de lenguas extranjeras que ha sido registrada y acentuada en reiteradas ocasiones. Esta popularidad que consigue la construcción con *poder*, según asevera Blum-Kulka (1989: 52), es porque constituye el ejemplo por excelencia de la indirección convencional. Debido al equilibrio que logra mantener entre la interpretación literal y la ilocutiva, es un medio eficaz para alcanzar el objetivo comunicativo al mismo tiempo que se salvaguarda la imagen, dándole al interlocutor la opción de rechazo alegando a su incapacidad. Por lo tanto, se considera como la estrategia más segura para hacer las peticiones (le Pair, 1996: 665).

La marcada sobreutilización de la construcción de *poder* sucede paralelamente con el uso limitado e insuficiente de otras construcciones dentro de las preguntas preparatorias. En este caso, se destacan las preguntas simples (le Pair, 1996; Carduner, 1998; Pinto 2005; Bataller, 2010). Como una forma específica del español para formular las peticiones, suelen resultar problemáticas para los estudiantes de este idioma, por la falta de un equivalente en su L1 y de instrucción explícita sobre el uso directivo de esta construcción. Por las mismas razones, los aprendientes a menudo subutilizan la construcción interrogativa con *importar* (le Pair, 1996; Carduner, 1998, Pinto, 2005; Marsily, 2022). En el caso de la construcción de *ser posible*, en cambio, la mayoría de las investigaciones al respecto revela una utilización excesiva por parte de los aprendices (le Pair, 1996; Carduner, 1998; Pinto, 2005; Félix-Brasdefer, 2007). Se supone que esta sobreutilización, en el caso de que la L1 de los aprendientes sea el inglés (Carduner, 1998; Pinto, 2005; Félix-Brasdefer, 2007), se podría deber a una interferencia de este idioma, ya que la forma en cuestión es de uso habitual en inglés (Félix-Brasdefer, 2007: 279), pero no suele utilizarse tanto como fórmula de petición en español, según afirman Carduner (1998: 143) y Félix-Brasdefer (2007: 279).

3. METODOLOGÍA

3.1. Instrumento para la recogida de datos

En esta investigación, se aplica el cuestionario de producción escrita (*Discourse Completion Test*, DCT) para la elicitación y la recogida de los datos. Aunque los datos que genera carecen de cierta información interactiva del lenguaje natural, el DCT ha demostrado ser válido y efectivo, sobre todo, para investigar las fórmulas y estrategias que se usan o se esperan en la realización de un acto de habla determinado (Economidou-Kogetsidis, 2013: 25). Se considera asimismo útil para examinar el conocimiento pragmalingüístico y sociopragmático de los aprendientes (Kasper, 2000: 329).

El cuestionario DCT empleado en este estudio comprende ocho situaciones cotidianas de peticiones, diferenciadas entre sí en términos de poder social (P), distancia social (D) y el grado de imposición (R, proviene del *Ranking of imposition*). Según señala Trosborg (1995: 143), en las investigaciones de la pragmática de la interlengua, es importante que el sujeto solo desempeñe su propio papel en situaciones que formen parte de su vida normal. Como nuestros informantes son estudiantes universitarios, no incluimos las situaciones en que el hablante tiene poder social superior al oyente, puesto que en su vida cotidiana hay raras ocasiones en que ejercen autoridad sobre su interlocutor. Se incluye también una situación de servicio, teniendo en cuenta su ocurrencia frecuente en la vida diaria. Las ocho situaciones y los parámetros sociales correspondientes se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Las situaciones en el DCT escrito

Situaciones de petición		D	P	R
Situación	Descripción			
S1-bolígrafo	pedir un bolígrafo a un compañero	D-	P=	R-
S2-foto	pedir a un turista que os tome una foto en un lugar de interés	D+	P=	R-
S3-asiento	pedir a un pasajero que te cambie de asiento en un vuelo internacional	D+	P=	R+
S4-tarjeta	pedir a un amigo que te preste su tarjeta de estudiante para sacar un libro	D-	P=	R+
S5-extensión	pedir a un profesor de confianza que te amplíe el plazo de entrega del trabajo final de una asignatura	D-	P<	R+
S6-trabajo	pedir al jefe que te deje salir una hora antes del trabajo	D+	P<	R+
S7-café	pedir un café al camarero	Encuentro de servicio		
S8-tutoría	pedir a un profesor de confianza que te de una tutoría	D-	P<	R-

3.2. Informantes

Contamos con tres poblaciones de informantes, que son:

I) Aprendientes de español que tienen el chino (mandarín estándar) como L1. En este grupo tenemos aprendientes sinohablantes de tres niveles de lengua para poder investigar la competencia pragmática y su desarrollo. Forman estos tres grupos los alumnos de español del primero, segundo, y cuarto curso de la Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang. Cada curso se corresponde con un nivel, que es el básico (B), el intermedio (I) y el avanzado (A).

II) Hablantes nativos de español (peninsular), la lengua meta de los aprendientes (HNE). Son estudiantes de tercero y cuarto curso de la Universidad Complutense de Madrid, matriculados en la carrera de Español: Lengua y Literatura o de Filología Hispánica.

III) Hablantes nativos de chino (mandarín estándar), la lengua materna de los aprendientes (HNC). Los informantes que proporcionan datos de la L1 provienen de varios grupos de primero y segundo curso de la facultad de Administración Turística de la misma universidad que los aprendientes.

La Tabla 2 indica la composición de las tres poblaciones y cinco grupos de informantes.

Tabla 2. Composición de las tres poblaciones y cinco grupos de informantes

I. Aprendientes			II. HNE	III. HNC
Básico	Intermedio	Avanzado		
35	37	38	25	25
110				

3.3. Codificación y análisis de los datos

Las respuestas de los informantes se codifican según el esquema de codificación establecido por Blum-Kulka et al. (1989) para el proyecto CCSARP. Entre todas las (sub)estrategias de formulación de las peticiones, el presente estudio se ocupa solamente de las preguntas preparatorias, que incluyen, en el caso del español, cuatro categorías. En la Tabla 3, se muestra esta clasificación, con ejemplos de las principales construcciones interrogativas correspondientes a cada categoría.

Tabla 3. Categorías de preguntas preparatorias

Categoría y construcción		Ejemplo
preg. simples		¿Me prestas un boli?
preg. capacidad	*poder*	¿Me puedes dar un boli?
	ser posible	¿Es posible que me atrases la fecha de entrega del trabajo?
preg. disponibilidad	*importar*	¿Le importa cambiarme el sitio?
preg. permiso		¿Puedo salir una hora antes?

Al analizar los datos obtenidos, empleamos la estadística descriptiva para calcular los porcentajes de uso de las construcciones en cada grupo, y la inferencial para comprobar si las diferencias encontradas entre grupos son significativas. Para evitar que la estadística "engañe", al computar el porcentaje de uso de alguna construcción en algún grupo, en lugar de contar el número total de ocurrencias de esta forma en este grupo para todas las situaciones, optamos por incluir solo las situaciones (si las hay) en las que resulta de uso habitual para los HNE, dado que los HNE y los aprendientes podrían presentar porcentajes de uso similares para las ocho situaciones sin que coincidan las situaciones concretas en las que ocurre una frecuencia elevada.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los tres gráficos (infra), se muestra la distribución de las distintas construcciones en los corpus de los dos grupos de hablantes nativos y en el de los aprendientes en conjunto.

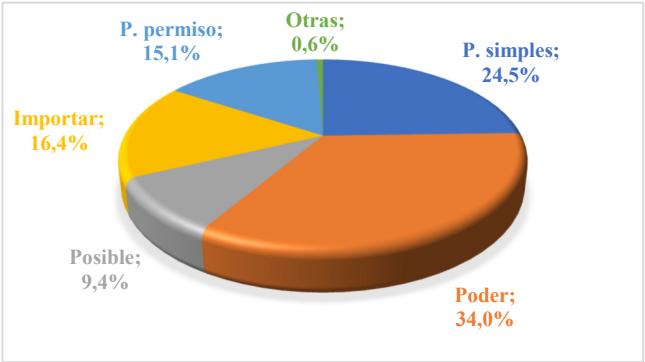


Gráfico 1. Distribución de las construcciones dentro de las preguntas preparatorias (Grupo HNE)

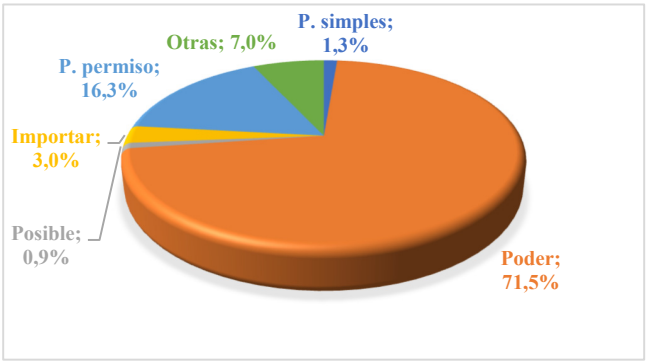


Gráfico 2. Distribución de las construcciones dentro de las preguntas preparatorias (Grupos aprendientes)

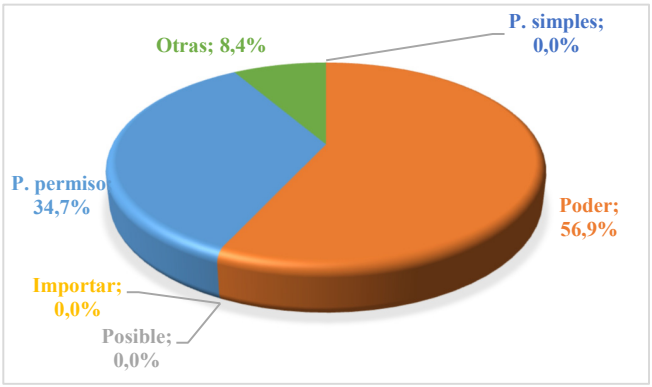


Gráfico 3. Distribución de las construcciones dentro de las preguntas preparatorias (Grupo HNC)

Como se puede observar, la producción de los aprendientes se caracteriza, entre otras, por una dependencia excesiva de la construcción interrogativa con *poder*, en detrimento de otras construcciones como las preguntas simples, la de *importar* y la de *ser posible*. En el corpus de los HNE, en contraste, estas construcciones se distribuyen de una manera mucho más equitativa. En las respuestas de los HNC, hay una ausencia completa de las preguntas simples, la construcción con *importar* y la de *ser posible*. A continuación, nos fijamos en estas tres construcciones.

4.1. La construcción interrogativa con *importar*

En el corpus de los HNE, la construcción interrogativa con *importar* se utiliza principalmente en la S3-asiento, con un porcentaje de uso de 80.0% y en la S2-foto, con un 20.0%. Estas dos situaciones en conjunto, representan 25 de los 26 casos de uso de esta construcción en el corpus de los hablantes nativos. En vista de esto, al abordar la utilización de dicha forma por parte de los aprendientes, solo contamos las ocurrencias en estas dos situaciones.

Tabla 4. Uso de la construcción con *importar* en la S2-foto y la S3-asiento

	B (n=35)	I (n=37)	A (n=38)	HNE (n=25)	HNC (n=25)
Importar	0/61[2]	4/69	8/72	25/50	0/50
	0.0%	5.8%	11.1%	50.0%	0.0%

En la Tabla 4 se expone el número de ocurrencias de la construcción con *importar* en cada grupo y el porcentaje de uso correspondiente con respecto a las preguntas preparatorias. La prueba estadística de chi-cuadrado indica que las diferencias entre los HNE y los aprendientes avanzados son significativas (χ^2 =22.616, *df*=1, *p*<.001). Como estos últimos ya son los que se aproximan más a los HNE entre los tres grupos de aprendices en cuanto a la frecuencia de uso de la forma *importar*, no cabe duda de que los dos grupos de niveles más bajos también difieren significativamente de los HNE. Todo esto confirma una subutilización general y muy marcada por parte de los aprendientes de esta construcción. Dentro de los aprendices de los tres niveles, no se detectan diferencias significativas ni entre el grupo básico y el intermedio (χ^2 =3.648, *df*=1, *p*=.122), ni entre el intermedio y el avanzado (χ^2 =1.278, *df*=1, *p*=.258); sin embargo, *sí* las hay entre el básico y el avanzado (χ^2 =7.212, *df*=1, *p*<.05). Esto quiere decir que, a pesar de que el aumento en el porcentaje de uso revela cierto desarrollo por parte de los alumnos con la mejora de nivel, este desarrollo no parece muy relevante.

Las dificultades que tienen los aprendientes en la adquisición de esta construcción se derivan, ante todo, de la L1. El verbo *importar* corresponde al *jieyi* (介意, importar) en chino y la forma equivalente en chino de la construcción interrogativa de *(te) importar* es *ni jieyi…ma* (你介意……吗？) o *ni jie bu jieyi…*(你介不介意……?). En nuestro corpus de los HNC, como se muestra en el Gráfico 3, no se observa ningún caso de esta estructura. De hecho, aunque existe en la lengua china, varios estudios afirman que esta construcción aparece con una frecuencia extremadamente baja, sobre todo, en las situaciones de peticiones (Gao, 1999; Lin, 2009). La escasa presencia en chino, la L1, implica para los aprendientes un obstáculo en su utilización en español, ya que no tienen esta consciencia "natural" de recurrir a ella. Por eso, les es preciso suficiente input y práctica al respecto.

Para conocer la instrucción que reciben, revisamos los libros de texto, que constituyen la principal fuente del input pragmático en el aula de lenguas extranjeras. Los manuales en cuestión son la serie de *Español Moderno*, del volumen I al IV[2]. Son libros de texto que se utilizan a nivel nacional en China en las clases de *lectura intensiva* (también se denomina *español básico* en algunas universidades)[3] para los estudiantes universitarios cuya carrera es la lengua castellana. El análisis se centra tanto en los textos como en otras partes, tales como Gramática y Ejercicios.

El análisis de los manuales didácticos demuestra que los inputs que han recibido los aprendices de esta fuente están lejos de ser suficientes. El verbo *importar* se introduce por primera vez en el vocabulario de la Unidad 15 del primer volumen de *Español Moderno*, con la acepción de *ser importante o, tener interés o valor*. A lo largo de los cuatro volúmenes, se registra un total de 23 ocurrencias de *importar* de esta acepción. De estas, se puede contabilizar cuatro, como máximo, que están vinculadas con el acto de habla de la petición. Diríamos "como máximo" porque una aparece en la frase *si a ustedes no les* ***importa*** (Ejercicios, Unidad 13, volumen II), que normalmente sirve como modificador interno y otra, de estilo indirecto: *Luis preguntó al dependiente si no le* ***importaba*** *que él usase el teléfono de la tienda* (Gramática, Unidad 1, volumen III). Además, esta oración se cita como ejemplo para ilustrar el uso del pretérito imperfecto del subjuntivo, a pesar de que contiene una petición de permiso. Estrictamente hablando, solo hay dos ejemplos explícitos del empleo de la construcción interrogativa con *importar* en las peticiones: 1) *Mi amiga me preguntó: "¿Te* ***importa*** *esperar un rato?"* (Ejercicios, Unidad 6, volumen II); 2) ¿Les ***importa*** *que yo (abrir) todas las ventanas para que (entrar) un poco de aire?* (Ejercicios, Unidad 16, volumen II). El primero sí que es una petición estándar orientada hacia el oyente. Sin embargo, el segundo ejemplo, en vez de peticiones de un favor, un objeto o una acción, que están orientadas hacia el oyente, es una petición de permiso en la que el emisor es quien realiza la acción descrita por el contenido. Otra vez, esta frase está diseñada para practicar el uso del subjuntivo. En resumen, al revisar los cuatro volúmenes, solo encontramos un caso de la construcción interrogativa con *importar* utilizada en las peticiones destinadas al oyente. Se presentan dos ejemplos de su utilización en las peticiones de permiso, pero en ambos casos el hincapié se hace en el uso del modo subjuntivo. La construcción con *importar (que)*, en este caso, no es nada más que un contexto estructural que activa o impone el empleo del subjuntivo. Pasa

[2] Dong, Y. y Liu, J. (2014). *Español Moderno I.* Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
Dong, Y. y Liu, J. (2015). *Español Moderno II*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
Dong, Y. y Liu, J. (2015). *Español Moderno III*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
Dong, Y. y Liu, J. (2018). *Español Moderno IV.* Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

[3] Constituye la asignatura primordial y la más importante durante los primeros dos años de la carrera. Normalmente, ocupa un mínimo de 10 horas académicas por semana.

casi completamente desapercibida su función como una forma indirecta convencionalizada para formular las peticiones.

3.2. La construcción interrogativa con *ser posible*

En el corpus de los HNE, el uso de esta construcción se concentra en la S5-extensión (un 35.0% dentro de las preguntas preparatorias) y la S6-trabajo (un 31.8% dentro de las preguntas preparatorias), las cuales representan 14 de los 15 casos de esta forma. Al igual que en el análisis de la construcción con *importar*, contamos únicamente las ocurrencias en estas dos situaciones al analizar la interlengua de los aprendientes.

Tabla 5. Uso de la construcción *ser posible* en la S5-extensión y la S6-trabajo

	B (n=35)	I (n=37)	A (n=38)	HNE (n=25)	HNC (n=25)
Posible	2/60	1/56	3/48	14/42	0/45
	3.3%	1.8%	6.3%	33.3%	0.0%

Según se muestra en la Tabla 5, hay una diferencia muy notable entre los aprendices y los HNE en cuanto a la frecuencia de uso. La prueba estadística de chi-cuadrado realizada entre el grupo avanzado y el HNE revela que son significativas las diferencias entre los dos grupos (χ^2=10.724, *df*=1, $p<.001$). Como los aprendientes avanzados son los que se encuentran más cerca de los HNE entre los tres grupos de aprendientes, podríamos confirmar la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos de niveles más bajos y los HNE sin tener que someter sus datos al análisis estadístico. Por otro lado, dentro de los aprendices de los tres niveles, no existen diferencias significativas entre el grupo básico y el intermedio (χ^2=.275, *df*=1, *p*=1.000), ni el básico y el avanzado (χ^2=.514, *df*=1, *p*=.654), ni el intermedio y el avanzado (χ^2=1.393, *df*=1, *p*=.333). El análisis estadístico permite corroborar una subutilización muy marcada por parte de los aprendientes de la construcción con *ser posible*, y al mismo tiempo, revelar una ausencia de avances con el nivel con respecto a su empleo.

El hecho de que los estudiantes no recurran a esta construcción al realizar las peticiones tiene mucho que ver con la L1. En chino, la forma equivalente de *ser posible* sería *you keneng* (有可能…)… o *you mei you keneng* (有没有可能…). No obstante, estas formas raras veces se utilizan como fórmula de peticiones. No encontramos ningún ejemplo en el corpus de los HNC en este estudio, ni tampoco en las referencias bibliográficas que abordan las peticiones en chino (Gao, 1999; Lin, 2009; Li, 2014; Padilla Foster, 2016). Es decir, la equivalencia entre el chino y el español, en este caso, existe solo a nivel formal y no lo es a nivel funcional. Y para nuestros aprendices, la falta de un equivalente pragmático exacto en chino, su L1, obstaculiza, en gran medida, la utilización de esta fórmula en castellano.

Con respecto a la instrucción, en los libros de texto, están casi completamente ausentes los ejemplos que ilustran el uso de la construcción interrogativa de *ser posible* en las peticiones. Se registra un total de 58 casos en los cuatro volúmenes, frente a los 23 encontrados de *importar*, pero ninguno de estos está enmarcado en una situación de petición. Si nos fijamos en las formas concretas, las más reiteradas son *es posible que* (16 casos) y ¿cómo es posible que…? (13 casos), seguidas de *será posible que* (5 casos), *no es posible que* (4 casos), *es posible + infinitivo* (3 casos), *no es posible + infinitivo* (3 casos), entre otras. La mayoría de estas estructuras tiene una cosa en común: exige la utilización del modo subjuntivo. A partir de esto, suponemos que, al incluirlas en los materiales didácticos, el hincapié se hace en la faceta gramatical, en vez de la pragmática. El núcleo de interés, en este caso, es el subjuntivo, y las formas derivadas de *ser posible* sirven como una estructura más para activar el uso de este modo.

Cabe señalar que la subutilización de la construcción de *ser posible* no es de carácter general en la producción de los aprendientes de español. A este respecto, a diferencia del nuestro, varios trabajos apuntan un uso excesivo de esta forma (le Pair, 1996; Carduner, 1998; Pinto, 2005; Félix-Brasdefer, 2007), sobre todo, en las respuestas de los aprendices cuya L1 es el inglés.

4.2. Las preguntas simples

En el corpus de los HNE, las preguntas simples son de uso corriente en la S1-bolígrafo (un 86.7% dentro de las preguntas preparatorias), la S4-tarjeta (un 40.0% dentro de las preguntas preparatorias) y la S7-café (un 76.5% dentro de las preguntas preparatorias), por lo que, para conocer la utilización por parte de los aprendientes de esta construcción, analizamos sus respuestas en estas tres situaciones.

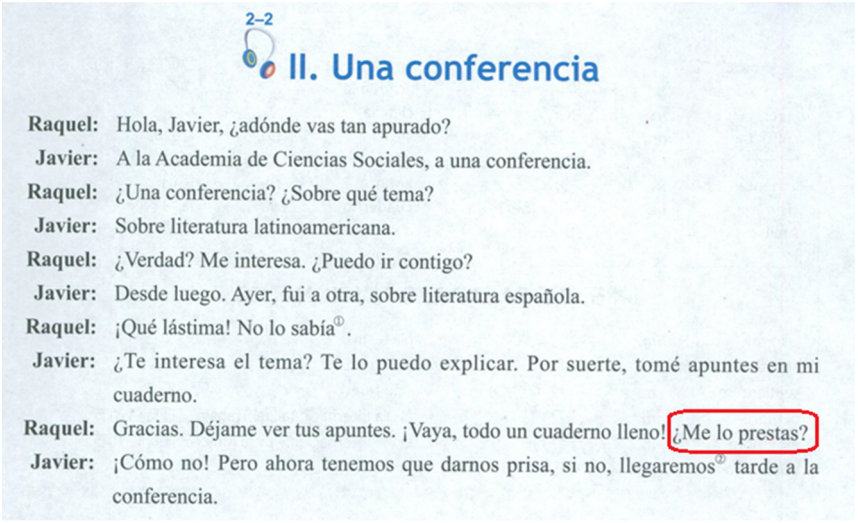
Tabla 6. Uso de las preguntas simples en la S1-bolígrafo, la S4-tarjeta y la S7-café

	B (n=35)	I (n=37)	A (n=38)	HNE (n=25)	HNC (n=25)
Preguntas simples	1/57 1.8%	0/69 0.0%	6/65 9.2%	34/52 65.4%	0/75 0.0%

Como se puede observar en la Tabla 6, esta construcción está casi completamente ausente en las respuestas de los aprendices de nivel básico y de intermedio. Empieza a surgir en la producción de los estudiantes avanzados, pero con una frecuencia bastante reducida. El test de chi-cuadrado comprueba que las diferencias entre el grupo avanzado y el de los HNE en el uso de las preguntas simples son significativas (χ^2=40.487, *df*=1, $p<.001$). Esto indica que, a pesar del desarrollo que se produce del nivel intermedio al avanzado, incluso los aprendientes del nivel más alto subutilizan considerablemente esta construcción.

Como una fórmula específica de la lengua española para realizar las peticiones (Blum-Kulka, 1989: 55), el empleo de las preguntas simples suele implicar dificultades para los aprendientes por la falta de un equivalente exacto[4] en la L1. Esto ha sido reiteradamente demostrado en el caso del inglés como la L1 (Carduner, 1998; Pinto, 2005; Bataller, 2010), y también es verdad en nuestro caso, en el que los aprendices tienen el chino como su lengua materna.

Además de la evidente influencia de la L1, la instrucción también interviene, de manera decisiva, en la escasa utilización de esta construcción por parte de los aprendientes. Resulta bastante limitado el input que han recibido de los manuales. A lo largo de los cuatro volúmenes de *Español Moderno*, hallamos un total de dos ejemplos de uso de esta construcción, que se muestran en la Figura 1 y la 2.

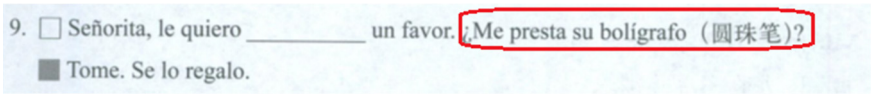


2–2

II. Una conferencia

Raquel: Hola, Javier, ¿adónde vas tan apurado?
Javier: A la Academia de Ciencias Sociales, a una conferencia.
Raquel: ¿Una conferencia? ¿Sobre qué tema?
Javier: Sobre literatura latinoamericana.
Raquel: ¿Verdad? Me interesa. ¿Puedo ir contigo?
Javier: Desde luego. Ayer, fui a otra, sobre literatura española.
Raquel: ¡Qué lástima! No lo sabía①.
Javier: ¿Te interesa el tema? Te lo puedo explicar. Por suerte, tomé apuntes en mi cuaderno.
Raquel: Gracias. Déjame ver tus apuntes. ¡Vaya, todo un cuaderno lleno! ¿Me lo prestas?
Javier: ¡Cómo no! Pero ahora tenemos que darnos prisa, si no, llegaremos② tarde a la conferencia.

Figura 1. Ejemplo 1 del uso de la pregunta simple (Texto, Unidad 2, volumen II, pp. 19)



9. ☐ Señorita, le quiero _____ un favor. ¿Me presta su bolígrafo（圆珠笔）?
■ Tome. Se lo regalo.

Figura 2. Ejemplo 2 del uso de la pregunta simple (Ejercicios, Unidad 4, volumen II, pp. 69)

Obviamente, son escasos los ejemplos para el amplio empleo de esta construcción en las interacciones cotidianas. Además, si nos fijamos en el contexto de estos dos ejemplos, observamos que se trata de peticiones de objetos corrientes, entre amigos o interlocutores de relación simétrica. Falta un tipo de situaciones muy típico para el uso de las preguntas simples, sobre todo en el español peninsular, que es el encuentro de servicio (Placencia, 2005; Bataller, 2010; Shively, 2011), el cual se presenta con mucha frecuencia en la vida diaria. Tanto la construcción como los contextos en que suele utilizarse son nuevos para los aprendientes. Con lo poco que se instruye en los materiales didácticos, no es nada sorprendente el escasísimo uso en su producción de peticiones.

[4] En el caso de inglés, se considera que la construcción interrogativa de *will/would*…constituye un equivalente funcional de las preguntas simples en español por tener la misma fuerza ilocutiva (le Pair, 1996: 664; Pinto, 2005: 9), pero con el uso del verbo modal, se pierde la equivalencia formal.

5. CONCLUSIONES

El análisis tanto cuantitativo como cualitativo de los datos pone de manifiesto que los aprendientes sinohablantes, incluso los de nivel avanzado, aún se distancian notablemente de los hablantes nativos, en la selección y el uso de las preguntas preparatorias en la formulación de peticiones en español.

Sus carencias al respecto se pueden atribuir, en parte, a la interferencia de la L1. En algunas ocasiones, en la L1, no existe un equivalente formal (las preguntas simples), En otras, la equivalencia solo existe a nivel formal, pero está ausente a nivel funcional (la construcción interrogativa con *importar* y con *ser posible*).

No obstante, la falta del equivalente pragmático exacto (es decir, tanto a nivel formal como a nivel funcional) en la L1 de una forma determinada en la lengua meta, puede influir en la adquisición de esta forma por parte de los aprendientes, pero no necesariamente conduce a la desviación respecto a su uso en la lengua objeto. En este sentido, el factor que juega un papel más fundamental es la instrucción explícita.

A través del análisis del manual, observamos que, en términos generales, los libros de texto carecen de los contenidos relativos a la información pragmática y, más específicamente, a la formulación de peticiones. Así, algunas construcciones de uso habitual tienen muy poca presencia en el manual, o no se menciona su utilización en las peticiones.

Por otra parte, cuando aparecen, a menudo se emplean para explicar y practicar el uso gramatical de alguna categoría, en lugar de ilustrar su propio uso en las peticiones. Este es el caso de la construcción interrogativa con *importar* y la de *ser posible*. Estas dos formas, en la mayoría de las ocasiones en que se presentan, constituyen nada más que un contexto estructural, como otros muchos, que activa el empleo del subjuntivo.

En suma, con los ejemplos limitados y mal contextualizados en los libros de texto, a los aprendientes les resulta difícil conseguir los conocimientos necesarios para la realización de las peticiones. Por eso, para desarrollar una mejor competencia pragmática en ellos, es necesario profundizar la investigación sobre la incorporación de los contenidos pragmáticos en los manuales con el fin de mejorar la instrucción explícita que reciben.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballesteros Martín, F. (1999). *La cortesía verbal: análisis pragmático lingüístico de las exhortaciones impositivas en inglés y en español: el ruego y el mandato* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Bataller, R. (2010). Making a request for a service in Spanish: Pragmatic development in the study abroad setting. *Foreign Language Annals*, *43*(1), 160-175.

Blum-Kulka, S. (1989). Playing it safe: The role of conventionality in indirectness. En S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper (Eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* (pp. 37-70). New Jersey: Ablex.

Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. New Jersey: Ablex.

Carduner, J. (1998). *Politeness strategies of intermediate to advanced learners of Spanish* [Tesis Doctoral]. University of Pittsburgh.

Díaz Pérez, F. J. (2001). *Producción de actos de habla en inglés y en español: un análisis contrastivo de estrategias de cortesía verbal* [Tesis doctoral]. Universidad de Jaén.

Economidou-Kogetsidis, M. (2013). Strategies, modification and perspective in native speakers' requests: A comparison of WDCT and naturally occurring requests. *Journal of Pragmatics*, *53*, 21-38.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Félix-Brasdefer, J. C. (2007). Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom: a cross-sectional study of learner requests. *Intercultural Pragmatics*, *4*(2), 253-286.

Gao, H. (1999). Features of request strategies in Chinese. *Working Papers (Lund University, Dept. of Linguistics), 47*, 73-86.

Hassall, T. (2003). Requests by Australian learners of Indonesian. *Journal of Pragmatics*, *35*(12), 1903-1928.

Haverkate H. (1994). *La Cortesía Verbal: Estudio Pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.

Hill, T. (1997). *The development of pragmatic competence in an EFL context* [Tesis doctoral]. Temple University.

Kasper, G. (2000). Data collection in pragmatics research. En H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally Speaking: Managing Rapport Through Talk Across Cultures* (pp. 316-341). London: Continuum.

le Pair, R. (1996). Spanish request strategies: A cross-cultural analysis from an intercultural perspective. *Language sciences*, *18*(3-4), 651-670.

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.

Lin, Y. (2009). Query preparatory modals: Cross-linguistic and cross-situational variations in request modification. *Journal of Pragmatics*, *41*(8), 1636-1656.

Lorenzo Díaz, I. (2016). *Realizaciones, conciencia y enseñanza-aprendizaje del acto de habla de la petición en educación secundaria* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Marsily, A. (2022). *La petición en español peninsular. Producción y percepción de la cortesía verbal en las estrategias de petición de hablantes nativos y francófonos de Bélgica* [Tesis doctoral]. Université Catholique de Louvain.

Padilla Foster, M. (2016). *La comunicación intercultural: pragmática de la petición en español y en chino mandarín* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Pinto, D. (2005). The acquisition of requests by second language learners of Spanish. *Spanish in context*, *2*(1), 1-27.

Placencia, M. (2005). Pragmatic variation in corner store interactions in Quito and Madrid. *Hispania*, *88*(3), 583-598.

Shively, R. (2011). L2 pragmatic development in study abroad: A longitudinal study of Spanish service encounters. *Journal of Pragmatics*, *43*(6), 1818-1835.

Trosborg, A. (1995). *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints, Apologies.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Yang, X. (2006). *Second language pragmatic development: a cross-sectional study on the acquisition of English request by Chinese learners* [Tesis doctoral]. Shanghai International Studies University.