

La enseñanza del español a rusohablantes
por medio de interacciones profesionales
simuladas (*role-play*): El análisis del
conflicto comunicativo e intercultural y su
relación con la prosodia y el gesto.

Autora: Albina Sarymsakova

Tesis doctoral UDC / 2022

Directora: Dra. Esperanza Morales López

Tutora: Dra. María Dolores Sánchez Palomino

Programa Oficial de Doctoramiento en Estudios Lingüísticos



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Esperanza Morales López, directora de la tesis de doctorado realizada por Albina Sarymsakova, *La enseñanza del español a rusohablantes por medio de interacciones profesionales simuladas (role-play): El análisis del conflicto comunicativo e intercultural y su relación con la prosodia y el gesto*, hace constar que el trabajo reúne los requisitos formales y científicos para su defensa pública y para la obtención de la mención internacional.

La Coruña, _ de junio de 2022

*Esta tesis doctoral la dedico a mi padre,
por darme la oportunidad de hacer mis sueños realidad
y por estar siempre a mi lado.*

Agradecimientos

Deseo expresar mis más sinceros agradecimientos a todas aquellas personas que han contribuido a la realización de esta tesis doctoral. Muchas gracias por apoyarme a lo largo de esta etapa de iniciación en la investigación, que tanto significa para mí.

En primer lugar, a los miembros de mi familia: a mi padre Rem Sarymsakov, a mi madre Tatiana Ivanova y a mi abuela Tamara Vaskevich, con un particular recuerdo a mis difuntos abuelos Romen Sarymsakov, Galina Ivanova y Petr Ivanov. Su apoyo y respaldo, en todo y en cada uno de los días desde el inicio de la elaboración de esta tesis, me han motivado para llevarla a cabo.

A mi directora, Esperanza Morales López, mi agradecimiento por su constante asesoramiento en cada una de las fases del desarrollo de la tesis. Muchísimas gracias por su confianza, su paciencia, su experiencia, su colaboración en todo el momento y su dedicación a la investigación. Gracias por orientarme y por animarme incondicionalmente a lo largo de estos cinco años de la elaboración de mi tesis.

Gracias a Raquel García Riverón y al Grupo-Red de Complejidad y Lenguajes de La Habana, Cuba, por sus valiosos consejos, sus conocimientos, su atención y su apoyo. Por su constante colaboración y su apuesta por la rigurosidad he podido completar mi tesis doctoral.

A Arturo Rey Llamosas, mi más sincero y cercano amigo, muchísimas gracias por apoyarme y ayudarme en cada momento durante la realización de esta tesis. A las familias Llamosas Albizu y Rey Ben por su cercanía a lo largo de mi estancia en España. Han sido una parte muy importante de esta investigación, porque, sin todos ellos, no habría existido.

Mi gratitud también a Lilia Gazizova, quien me tutorizó durante mis estancias en la Universidad Federal de Kazán; en especial a Elena Pleuchova, la coordinadora de mis estudios de grado en Filología Hispánica, quien colaboró y supervisó el proceso de la recogida de datos, fundamentales para la presente investigación.

Un recuerdo especial para María Luisa Aznar Juan, una gran ayuda durante mis estancias de investigación en la Universidade de Coimbra, Portugal.

Gracias a todos los profesores que han dedicado su tiempo y su esfuerzo para ayudarme en la recogida de datos, su análisis y su posterior prueba. Especialmente, vuelvo a reiterar mi deuda con Raquel García Riverón (Universidad de la Habana), y mis respetos por Luis González García, Manuel Fernández Ferreiro, Margarita María Alonso Ramos y María Teresa López Fernández, todos ellos de la UDC. Un recuerdo también para Alba Agüete Cajiao (Universidad de Salamanca), Elisa Fernández Rei (USC) y Anna Noskova (Universidad Federal de Kazán).

No puedo dejar de mencionar a todos los estudiantes que participaron en el estudio. Particularmente, Polina Kaménskaya, Aliá Jisámova, estudiantes graduadas de la Universidad Federal de Kazán; Luis Miguel Otero Prada y Anxo Río Cerceda, de la UDC; y Arséniy Tretiakóv y Anastasía Egórova, graduados de ITMO (San Petersburgo, Rusia). Muchísimas gracias a mis amigos y compañeros Marina Fernández-Cid Lloveres y Carlos Villar García por su colaboración y su aporte en mi investigación.

Me han sido también muy útiles las sugerencias de Esperanza Acín Villa, Félix Córdoba Rodríguez, María Dolores Sánchez Palomino, Celso María Alfonso Álvarez Cáccamo y otros profesores de la Universidad de La Coruña (UDC) porque me hicieron reflexionar sobre los distintos problemas lingüísticos de sus asignaturas.

Mis agradecimientos a las profesoras Olinda Nelly Condori Fernández y Patricia Martín Rodilla de la Facultad de Informática de la Universidad de La Coruña (UDC) por su gran ayuda y colaboración en la elaboración del programa de ordenador (*Plugin* para el análisis fonético-fonológico en español (PAFe)), la parte esencial para la elaboración del tercer capítulo de mi tesis. Asimismo, a Tamara Couto Fernández, la estudiante graduada de esta facultad, quien ha elaborado el código de dicho programa.

No quiero dejar de mencionar a los profesores del Departamento de Letras de la Facultad de Filología (UDC), responsables de la asignatura en la que he tenido la suerte de impartir docencia durante tres años, por orientarme y por todo lo que he aprendido.

Igualmente, le debo mucho a Olga Zamaráeva, Eleonora Guzzi y Estela Mosqueira Suárez, mis amigas y mis compañeras, por su constante e incondicional apoyo, su ayuda en la elaboración de esta tesis, sus consejos y por orientarme en el mundo académico.

Quiero dar las gracias, por último, a mis amigos y amigas más cercanos que me han ayudado y me han apoyado en todos los momentos más duros de la elaboración de este trabajo de investigación: a Dina Gimadíeva, Anastasía Borísova, Guliá Jánova, Svetlana Molkova y Michail Sashin.

¡Muchísimas gracias a todos! Cada uno de vosotros sois parte de esta tesis doctoral.

Resumen

El objetivo principal de esta investigación ha consistido en elaborar una propuesta didáctica integradora para la adquisición de los aspectos discursivos, prosódicos y gestuales en el registro formal del español como L2 por parte de alumnos rusohablantes, a través de la técnica de *role-play*. Mediante el análisis contrastivo-comparativo de situaciones profesionales simuladas grabadas en vídeo, recogidas en dos corpus, uno de hablantes nativos, procedentes de Galicia, y otro de alumnas rusas, mi objetivo ha sido el estudio de los rasgos discursivos, argumentativos, prosódicos y gestuales para conocer su articulación conjunta en datos interaccionales; y, a partir de aquí, poder facilitar su adquisición a los aprendices rusos a través del material didáctico creado específicamente para esta investigación. Para este fin, presento también una herramienta de ordenador que ofrece la realización de tres análisis entonativos distintos a partir de audios de hablantes nativos y de aprendices de español, con el fin de proporcionar información sobre la similitud de la pronunciación.

Para todo ello, he aplicado el enfoque teórico-metodológico de los estudios de la complejidad que incluye distintas perspectivas sobre el análisis acústico, el análisis discursivo y el gestual para llegar a resultados holísticos sobre el papel de la interacción de estos tres niveles en la construcción del significado semántico-pragmático por parte de nuestros informantes.

Resumo

O obxectivo principal desta investigación foi elaborar unha proposta didáctica integradora para a adquisición de aspectos discursivos, prosódicos e xestuais no rexistro formal do castelán como L2 por parte do alumnado de lingua rusa, mediante a técnica do xogo de rol. A través da análise contrastivo-comparativa de situacións profesionais simuladas gravadas en vídeo, recollidas en dous corpus, un de falantes nativos de Galicia, e outro de estudantes rusos, o meu obxectivo foi o estudo dos trazos discursivos, argumentativos, prosódicos e xestuais para coñecer a súa articulación conxunta en datos de interacción; e, dende aquí, poder facilitar a súa adquisición aos aprendices rusos a través do material didáctico creado especificamente para esta investigación. Para tal fin, tamén presento unha ferramenta informática que ofrece a realización de tres análises de entoación diferentes a partir de audios de falantes nativos e aprendices de español, co fin de achegar información sobre a semellanza da pronuncia.

Por todo isto apliquei o enfoque teórico-metodolóxico dos estudos de complexidade que inclúe diferentes perspectivas sobre a análise acústica, a análise discursiva e a análise xestual para acadar resultados holísticos sobre o papel da interacción destes tres niveis na construción do significado semántico-pragmático pola parte dos nosos informantes.

Abstract

The main objective of this research is to elaborate an integrative didactic proposal for the acquisition of discourse, prosodic and gestural aspects in the formal register of Spanish as an L2 by Russian-speaking students, using the role-play technique. By means of the contrastive-comparative analysis of simulated professional situations recorded on video, collected in two corpora, one of native speakers from Galicia, and the other of Russian learners, my aim has been to study the discursive, argumentative, prosodic and gestural features in order to know their joint articulation in interactional data; and, hereafter, to facilitate their acquisition by Russian learners through the didactic material created specifically for this research. For this goal, I also present a computer tool that offers three different intonational analyses of audios of native speakers and learners of Spanish, in order to provide information on the similarity of pronunciation.

In order to carry out this study, I have applied the theoretical-methodological approach of complexity studies, which includes different perspectives on acoustic analysis, discourse analysis and gestural analysis to obtain the holistic results on the role of the interaction of these three levels in semantic-pragmatic meaning constructed by our informants.

Resumen amplio

El objetivo principal de este trabajo ha consistido, por un lado, en el análisis discursivo de interacciones discursivas simuladas (y grabadas en vídeo) entre una pareja de hablantes nativos de español y entre tres hablantes no nativos cuya lengua primera es el ruso (cada grupo actuando separadamente). Utilizando la técnica didáctica de *role-play*, se le pidió a cada grupo representar escenas comunicativas con tres situaciones de interacción profesional en donde tenían que simular un conflicto comunicativo entre los distintos roles sociales de empleado(s)-cliente. La finalidad del análisis ha sido la investigación de la relación entre los recursos pragmático-discursivos, y la prosodia y el gesto; asimismo, los resultados de los dos corpus (el de los datos de los nativos y el de las hablantes no nativos) se han contrastado y comparado para observar las diferencias (o similitudes) entre las interacciones de un grupo y otro, así como las divergencias en el uso de los recursos formales verbales y no verbales objeto de nuestro estudio.

El marco teórico utilizado para la integración de estos recursos formales distintos se ha inspirado en los estudios de complejidad, lo cual posibilita la interrelación de distintas perspectivas para la investigación de un determinado objeto. En concreto, he partido de investigadores que, desde la metodología de segundas lenguas, desde el análisis acústico, el gestual y el análisis pragmático-discursivo (incluida la argumentación) realizan su investigación desde este marco teórico-metodológico de la complejidad. Con ello, en mi análisis, he podido obtener una visión integral de todos estos componentes, así como de sus funciones, en la construcción del significado semántico-pragmático en el subgénero didáctico elegido, las interacciones profesionales simuladas por parte de informantes nativos y no nativos.

Por otro lado, el segundo objetivo del presente trabajo ha sido el de elaborar, a partir de los resultados obtenidos en el análisis previo, una propuesta didáctica integradora para la adquisición de los aspectos discursivos, prosódicos y gestuales en el registro formal del español como L2. Entre los resultados que creemos más innovadores de esta propuesta, ha sido la creación de una herramienta de ordenador que ofrece la realización de tres análisis entonativos distintos (a partir de grabaciones en audio de hablantes nativos y de los de aprendices del español), con el fin de proporcionar información sobre la similitud de la pronunciación.

Índice

| | |
|--|----|
| Prólogo | 1 |
| Capítulo I. La interacción del discurso, la prosodia y el gesto en el conflicto comunicativo e intercultural desde la perspectiva de los estudios de complejidad | 5 |
| 1. Los estudios de la complejidad y la enseñanza de segundas lenguas..... | 5 |
| 1.1 Un enfoque nuevo de investigación y enseñanza del español en niveles avanzados | 5 |
| 1.2 Los estudios de la complejidad en la investigación lingüística y la enseñanza de segundas lenguas | 9 |
| 1.3 La lengua y su enseñanza como L2 desde el enfoque de un sistema dinámico complejo (SDC) | 11 |
| 1.4 La lengua y su enseñanza como un sistema adaptativo complejo..... | 15 |
| 2. Aproximación a los estudios de la prosodia y el gesto en español como L2 | 18 |
| 2.1 El sistema entonativo del ruso y su análisis | 19 |
| 2.2 El sistema entonativo, su aplicación y relación con la variante del español de Galicia | 28 |
| 2.2.1 El sistema entonativo complejo y sus características | 28 |
| 2.2.2 El sistema entonativo en relación con los patrones melódicos de la variante del español de Galicia | 33 |
| 2.2.3 Aproximación al análisis contrastivo entre los sistemas entonativos del español y del ruso | 37 |
| 2.3 Interrelación del gesto y el habla oral | 41 |
| 3. Aproximación a los estudios pragmáticos en la interacción intercultural | 49 |
| 3.1 Competencia comunicativa y sus componentes en la interacción intercultural | 50 |
| 3.2 Nociones pragmáticas claves | 51 |
| 3.3 Estrategias de negociación de la información en una situación profesional de conflicto intercultural | 54 |
| 3.4 Las nociones de tópico y foco, y sus funciones pragmáticas en la negociación del significado | 63 |
| 3.4.1. Definición de tópico y foco | 64 |
| 3.4.2. Clasificaciones del tópico y del foco en relación con sus funciones pragmáticas | 66 |
| 4. Aspectos del discurso argumentativo en relación con los estudios pragmáticos | 73 |
| 4.1 La argumentación y la pragmadialéctica..... | 74 |
| 4.2 La competencia argumentativa y su evaluación..... | 77 |
| 4.3 El análisis del discurso argumentativo | 80 |

| | |
|---|-----|
| 5. Resumen..... | 83 |
| 6. Metodología | 84 |
| 6.1 Objetivos | 86 |
| 6.2 Hipótesis de trabajo y cuestiones generales | 89 |
| 6.3 Diseño experimental y protocolo de trabajo..... | 91 |
| 6.4 Transcripción de los datos..... | 95 |
| Capítulo II. Análisis del discurso de las interacciones simuladas en situaciones de conflicto. La construcción de significado en la interacción con la prosodia y el gesto. | 98 |
| 1. Objetivos | 98 |
| 2. Análisis de las interacciones de hablantes nativos de español grabadas en vídeo. Diálogo I. | 100 |
| 3. Análisis de las interacciones de las aprendices rusas hablando en español grabadas en vídeo. Dialogo II | 126 |
| 4. Análisis de las interacciones de los hablantes nativos de español. Diálogo III..... | 156 |
| 5. Análisis de las interacciones de las alumnas rusas. Diálogo IV..... | 190 |
| 6. Análisis de las interacciones de los hablantes nativos de español. Diálogo V..... | 215 |
| 7. Análisis de las interacciones de las alumnas rusas. Diálogo VI..... | 235 |
| 8. Resumen..... | 255 |
| Capítulo III Propuesta didáctica para la adquisición y el perfeccionamiento de la competencia pragmático-comunicativa por parte de los aprendices (rusohablantes) de español..... | 262 |
| 3.1 Secuencia didáctica adaptada para la enseñanza de los aspectos lingüísticos y paralingüísticos en ELE. | 263 |
| 3.2 <i>Plugin</i> para el análisis fonético-fonológico en español (PAFe)..... | 279 |
| 3.3 Propuesta didáctica para la enseñanza y adquisición del gesto..... | 291 |
| 3.4 Secuencia didáctica para la enseñanza de la competencia argumentativa..... | 298 |
| 3.5 Enseñanza multidimensional del español mediante el uso de la técnica de <i>role-play</i> para el alumnado ruso. | 307 |
| 3.6 Resumen..... | 313 |
| General conclusions / Conclusiones generales..... | 315 |
| Bibliografía | 326 |
| Anexo I..... | 345 |
| Anexo II | 350 |
| Anexo III | 361 |
| Anexo IV | 368 |
| Anexo V | 371 |

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1: La clasificación de las IK de Bryzgunova (1977). | 21 |
| Tabla 2: Clasificaciones de las unidades entonativas en ruso según Nikolaeva y Bryzgunova. | 24 |
| Tabla 3: Características acústicas de las unidades entonativas según Kodzasov. | 26 |
| Tabla 4: El sistema de entonemas cubano de García Riverón y sus rasgos. | 31 |
| Tabla 5: Referencias tonales de los diferentes tipos de enunciados del español en Galicia. | 35 |
| Tabla 6: Recopilación de los datos de los rasgos y sistemas del español cubano de García Riverón, del ruso y del español de Galicia. | 39 |
| Tabla 7: Gestos según la propuesta de McNeill. | 47 |
| Tabla 8: Fases de la producción gestual de McNeill. | 48 |
| Tabla 9: Relación de los gestos faciales con los rasgos pragmáticos, según González- Fuente, Escandell-Vidal y Prieto, y Cestero Mancera. | 49 |
| Tabla 10: Clasificación y mecanismos de expresión del tópico. | 68 |
| Tabla 11: Clasificación y mecanismos de expresión del foco. | 73 |
| Tabla 12: Recursos argumentativos usados por el cliente y el empleado en el Diálogo I. | 125 |
| Tabla 13: Recursos argumentativos usados por las clientas y la empleada en el Diálogo II. | 154 |
| Tabla 14: Recursos argumentativos usados por el empleado y el jefe en el Diálogo III. | 184 |
| Tabla 15: Cronología del intercambio de las estrategias argumentativas entre los participantes del Diálogo III. | 188 |
| Tabla 16: Recursos argumentativos usados por las empleadas y la jefa en el Diálogo IV. | 212 |
| Tabla 17: Cronología de las estrategias argumentativas entre los participantes del Diálogo V. | 216 |
| Tabla 18: Recursos argumentativos usados por el cliente en el Diálogo V. | 233 |
| Tabla 19: Cronología de las estrategias argumentativas entre las participantes del Diálogo VI. | 236 |
| Tabla 20: Recursos argumentativos usados por las clientas y la empleada en el Diálogo VI. | 254 |
| Tabla 21: Categorías de los AHI y sus rasgos no verbales usados por los hablantes nativos y las no nativas en los Diálogos I-VI. | 259 |
| Tabla 22: Posibles errores a nivel segmental. | 263 |
| Tabla 23: Posibles errores a nivel suprasegmental. | 263 |
| Tabla 24: Cuadro descriptivo de los objetivos. | 268 |
| Tabla 25: Resultados del análisis intersilábico realizado con el «Plugin para el análisis fonético-fonológico en español». Hablantes femeninas. Porcentaje de similitud. | 284 |
| Tabla 26: Resultados del análisis intersilábico realizado con el «Plugin para el análisis fonético-fonológico en español». Hablantes masculinos. Porcentaje de similitud. | 288 |
| Tabla 27: Ficha didáctica para la Actividad 1. Práctica y adquisición del gesto y de la expresión facial para la transmisión del significado pragmático de la ironía. | 293 |
| Tabla 28: Ficha didáctica para la Actividad 2. Práctica y adquisición del gesto y de la expresión facial para la transmisión del significado pragmático de amenaza indirecta. | 296 |
| Tabla 29: Evaluación de la actividad didáctica 2. | 306 |
| Tabla 30: Los contenidos multidimensionales de las actividades didácticas de role-play. | 308 |

Índice de gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Enunciado «John chitaet knigu» (A). | 20 |
| Gráfico 2: Enunciado «John chitaet knigu» (B). | 20 |
| Gráfico 3: Acto de habla analizado con el Praat “y me gustaría saber qué ha pasado”. | 102 |
| Gráfico 4: Acto de habla analizado con el Praat “me dijeron que estaría en como máximo una semana instalado”. | 106 |
| Gráfico 5: Acto de habla analizado con el Praat “llevamos estas dos semanas y todavía no está instalado”. | 108 |
| Gráfico 6: Acto de habla analizado con el Praat “¿Es posible que no estuviera en casa?” | 114 |
| Gráfico 7: Acto de habla analizado con el Praat “Vamos a ver”. | 114 |
| Gráfico 8: Acto de habla analizado con el Praat “y quiero anular ese contrato y contrataría con otra compañía”. | 120 |
| Gráfico 9: Acto de habla analizado con el Praat “entonces, yo vendré, anularé esto y me iré ... hay una tienda aquí enfrente”. | 122 |
| Gráfico 10: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por el empleado en el Diálogo I. | 126 |
| Gráfico 11: Acto de habla analizado con el Praat “Entonces, no hubo recepcionista así que perdisteis el vuelo, ¿sí?” | 129 |
| Gráfico 12: Acto de habla analizado con el Praat “Y, perdimos el transfer porque llegó muy tarde”. | 132 |
| Gráfico 13: Acto de habla “Bueno, vamos a aclarar la situación”. | 135 |
| Gráfico 14: Acto de habla “Yyyy como tenemos la cámara, ¿sí?” | 136 |
| Gráfico 15: Acto de habla analizado con el Praat “por desgracia, no podemos, eh, hacer nada”. | 141 |
| Gráfico 16: Acto de habla analizado con el Praat “fue la culpa del hotel”. | 142 |
| Gráfico 17: Acto de habla analizado con el Praat “¿Y todo este tiempo vamos a estar en vuestro hotel sin comer?” | 148 |
| Gráfico 18: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por la empleada y las clientas en el Diálogo II. | 155 |
| Gráfico 19: Acto de habla analizado con Praat “Entonces, esto no me parece justo”. | 158 |
| Gráfico 20: Acto de habla analizado con Praat “entonces espero que la empresa de alguna forma tenga algún tipo de reconocimiento conmigo”. | 161 |
| Gráfico 21: Acto de habla analizado con el Praat “Mira, y ¿tienes por costumbre hablarles en ese tono a todos tus jefes?” | 171 |
| Gráfico 22: Acto de habla analizado con el Praat “mmmm creo que no estoy siendooooo ehm irrespetuoso”. | 173 |
| Gráfico 23: Acto de habla analizado con el Praat “macho, es la política de empresa”. | 174 |
| Gráfico 24: Acto de habla analizado con el Praat “pues presenta tu dimisión y búscate otro trabajo”. | 174 |
| Gráfico 25: Acto de habla analizado con el Praat “¿Qué quieres que haga?” | 176 |
| Gráfico 26: Acto de habla analizado con el Praat “que te pague de mi bolsillo las horas extras”. | 177 |
| Gráfico 27: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por el empleado en el Diálogo III. | 185 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 28: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por el jefe en el Diálogo III. | 186 |
| Gráfico 29: Acto de habla analizado con el Praat “Entonces, queríamos resolver esta situación.”. | 192 |
| Gráfico 30: Acto de habla analizado con el Praat “No me parece, no sé, muy serio”. | 196 |
| Gráfico 31: Acto de habla analizado con el Praat “va a recibir usted responsabilidad”. | 204 |
| Gráfico 32: Acto de habla analizado con el Praat “no tengo bueno ningunas dudas que sois buenas guías”. | 206 |
| Gráfico 33: Acto de habla analizado con el Praat “Pero, sí, repito otra vez, dudo mucho”. | 209 |
| Gráfico 34: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por las empleadas en el Diálogo IV. | 213 |
| Gráfico 35: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por la jefa en el Diálogo IV. | 214 |
| Gráfico 36: Acto de habla analizado con el Praat “O sea, es que no me lo puedo creer”. | 225 |
| Gráfico 37: Acto de habla analizado con el Praat “hasta ahora siempre me habéis tratado de bien”. | 226 |
| Gráfico 38: Acto de habla analizado con el Praat “Y basta que tengo un problema”. | 226 |
| Gráfico 39: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por el cliente en el Diálogo V. | 234 |
| Gráfico 40: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por el empleado en el Diálogo V. | 234 |
| Gráfico 41: Acto de habla analizado con el Praat “y eso es un problema para nosotras”. | 238 |
| Gráfico 42: Acto de habla analizado con el Praat “nos quedamos en un barrio pues...”. | 244 |
| Gráfico 43: Acto de habla analizado con el Praat “tal tipo, sí, de urgencia no podemos llamarlo urgencia de verdad”. | 245 |
| Gráfico 44: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por las clientas en el Diálogo VI. | 253 |
| Gráfico 45: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por las clientas en el Diálogo VI. | 254 |
| Gráfico 46: Número de recursos discursivos usados por el empleado y la empleada en los Diálogo I y II. | 256 |
| Gráfico 47: Número de recursos discursivos usados en los Diálogos III y IV. | 257 |
| Gráfico 48: Número de recursos discursivos usados en los Diálogo V y VI. | 258 |
| Gráfico 49: Análisis intersilábico del AH 1. Porcentaje de diferencia silábica de las alumnas participantes. | 286 |
| Gráfico 50: Análisis intersilábico del AH 2. Porcentaje de diferencia silábica de las alumnas participantes. | 286 |
| Gráfico 51: Análisis intersilábico del AH 3. Porcentaje de diferencia silábica de las alumnas participantes. | 287 |
| Gráfico 52: Análisis intersilábico del AH 4. Porcentaje de diferencia silábica de las alumnas participantes. | 287 |
| Gráfico 53: Análisis intersilábico del AH 1. Porcentaje de diferencia silábica de los alumnos participantes. | 289 |
| Gráfico 54: Análisis intersilábico del AH 2. Porcentaje de diferencia silábica de los alumnos participantes. | 289 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 55: Análisis intersilábico del AH 3. Porcentaje de diferencia silábica de los alumnos participantes. | 290 |
| Gráfico 56: Análisis intersilábico del AH 4. Porcentaje de diferencia silábica de los alumnos participantes. | 290 |

Índice de ilustraciones

| | |
|---|-----|
| Ilustración 1: Recursos para evaluar la competencia argumentativa (elaboración nuestra). | 78 |
| Ilustración 2: Acto de habla “y me gustaría saber qué ha pasado”. | 104 |
| Ilustración 3: Acto de habla “me dijeron que estaría en como máximo una semana instalado”. | 106 |
| Ilustración 4: Acto de habla “llevamos estas dos semanas y todavía no está instalado”. | 109 |
| Ilustración 5: Acto de habla “Vamos a ver”. | 115 |
| Ilustración 6: Acto de habla “y quiero anular ese contrato y contrataría con otra compañía”. | 121 |
| Ilustración 7: Actos de habla del Fragmento 1 del Diálogo II: líneas 11-16 y 21-24. | 131 |
| Ilustración 8: Expresión facial de la empleada a lo largo de los actos de habla del Fragmento 1: líneas 12-16. | 133 |
| Ilustración 9: Actos de habla del de líneas 25-26 y 31-33. | 135 |
| Ilustración 10: Actos de habla del Fragmento 2: líneas 37-38. | 138 |
| Ilustración 11: Actos de habla analizados de las líneas 44-46. | 140 |
| Ilustración 12: Actos de habla de las líneas 48-52. | 141 |
| Ilustración 13: Actos de habla de las líneas 53-59. | 142 |
| Ilustración 14: Actos de habla de las líneas 60-62. | 147 |
| Ilustración 15: Acto de habla “es un es un caso muy desgracia, pero de verdad dudoso”. | 147 |
| Ilustración 16: Acto de habla “¿Y, todo este tiempo vamos a estar en vuestro hotel sin comer?” | 151 |
| Ilustración 17: Reacción de la empleada escuchando Acto de habla “¿Y todo este tiempo vamos a estar en vuestro hotel sin comer?” | 152 |
| Ilustración 18: Actos de habla de las líneas 14-20. | 158 |
| Ilustración 19: Actos de habla de la línea 25. | 162 |
| Ilustración 20: Actos de habla de las líneas 27-34. | 165 |
| Ilustración 21: Actos de habla de las líneas 42-43. | 168 |
| Ilustración 22: Acto de habla de la línea 50. | 169 |
| Ilustración 23: Acto de habla de la línea 53. | 172 |
| Ilustración 24: Acto de habla de la línea 74. | 179 |
| Ilustración 25: Actos de habla de las líneas 94-95. | 183 |
| Ilustración 26: Actos de habla de las líneas 18-23. | 193 |
| Ilustración 27: Actos de habla de las líneas 24-32. | 195 |
| Ilustración 28: Actos de habla de las líneas 34-37. | 197 |
| Ilustración 29: Actos de habla de las líneas 42-46. | 200 |
| Ilustración 30: Actos de habla de las líneas 48-51. | 203 |
| Ilustración 31: Actos de habla “no tengo bueno ningunas dudas que sois buenas guías”. | 205 |
| Ilustración 32: Actos de habla de las líneas 55-69. | 208 |
| Ilustración 33: Actos de habla de las líneas 9-14. | 218 |
| Ilustración 34: Actos de habla de las líneas 18-24. | 220 |
| Ilustración 35: Actos de habla de las líneas 49-55. | 222 |
| Ilustración 36: Actos de habla de las líneas 60-68. | 224 |
| Ilustración 37: Actos de habla de la línea 112. | 229 |
| Ilustración 38: Actos de habla de las líneas 122-124. | 231 |
| Ilustración 39: Acto de habla “y eso es un problema para nosotras”. | 240 |

| | |
|--|-----|
| Ilustración 40: Actos de habla de las líneas 9-18. | 241 |
| Ilustración 41: Actos de habla de las líneas 22-35. | 243 |
| Ilustración 42: Actos de habla de las líneas 36-57. | 248 |
| Ilustración 43: Actos de habla de las líneas 77-81. | 250 |
| Ilustración 44: Actos de habla de las líneas 82-90. | 252 |
| Ilustración 45: Página 103 del Nuevo Español En Marcha 2. | 274 |
| Ilustración 46: Página 107 de Nuevo Español En Marcha 2. | 277 |
| Ilustración 47: Creación del perfil de docente. | 281 |
| Ilustración 48: Creación del perfil de estudiante. | 281 |
| Ilustración 49: Creación del perfil de hablantes nativos. | 282 |
| Ilustración 50: Gestión de los archivos. | 282 |
| Ilustración 51: Resultado del análisis global. | 282 |
| Ilustración 52: Resultado del análisis de tendencias tonales. | 282 |
| Ilustración 53: Resultado del análisis intersilábico. | 282 |
| Ilustración 54: Opción de “ver el historial”. | 282 |
| Ilustración 55: Normas de la Actividad 2. | 302 |
| Ilustración 56: Ficha para la actividad didáctica 2. | 305 |

Lista de abreviaturas

| | | |
|------------|---|--|
| A1 | = | nivel de dominio A1 del <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> |
| A2 | = | nivel de dominio A2 del <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> |
| B1 | = | nivel de dominio B1 del <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> |
| B2 | = | nivel de dominio B2 del <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> |
| C1 | = | nivel de dominio C1 del <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> |
| C2 | = | nivel de dominio C2 del <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> |
| ELE | = | español como lengua extranjera |
| L1 | = | lengua materna |
| L2 | = | lengua segunda |
| SUG | = | Sistema Universitario de Galicia |
| FSE | = | Fondo Social Europeo |
| I+D+i | = | Investigación, desarrollo e innovación |
| PAFe | = | <i>Plugin</i> para el análisis fonético-fonológico en español |
| SDC | = | sistema dinámico complejo |
| CDST | = | <i>Complex Dynamic Systems Theory</i> |
| CAS | = | sistema adaptativo complejo |
| LE | = | lengua extranjera |
| Hz | = | hercios |
| Perc | = | porcentaje |
| CE | = | curva (melódica) estandarizada |
| T máx. | = | duración máxima |
| I máx. | = | intensidad máxima |
| dB | = | decibelios |
| s | = | segundos |
| p. ej. | = | por ejemplo |
| SP (SP01*) | = | <i>speaker</i> |
| CLIL | = | <i>Content and language integrated learning</i> |
| IK | = | rus. (intonatsionnaya konstruktsiya); esp. construcción entonativa |
| AH | = | acto de habla |
| AHI | = | acto de habla interaccional |
| E | = | entonema |
| VE | = | variante de entonema |
| RE | = | realización de entonema |
| EG | = | español de Galicia |

| | | |
|---------------|---|---|
| MCER | = | <i>Marco Común Europeo de Referencia</i> |
| AMH | = | análisis melódico de habla |
| BSL | = | <i>British Sign Language</i> (esp. lengua de signos británica) |
| LS | = | lengua de signos |
| OPL | = | orden de las palabras libre |
| UFK | = | Universidad Federal de Kazán |
| ADSL | = | <i>Asymmetric Digital Subscriber Line</i> |
| UDC | = | Universidade da Coruña |
| ITMO | = | Universidad de ITMO (rus. Institut tochnoi mejaniki y optiki) |
| PFI | = | plan de formación inicial |
| CUFIE | = | Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa |
| F (F1, F2...) | = | hablantes no nativas femeninas |
| M (M1, M2...) | = | hablantes no nativos masculinos |
| FIC | = | Facultade de Informática |
| GNU | = | <i>General Public License</i> |
| OTRI | = | Oficina de Transferencia de Resultados da Investigación |
| CITIC | = | Centro de Investigación en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones |

Prólogo¹

El proceso de la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua representa uno de los aspectos de los estudios hispánicos de mayor interés entre los especialistas nativos y extranjeros. No obstante, a pesar de que existe un amplio abanico de estudios dedicados a una gran variedad de aspectos de la adquisición del español como L2, los alumnos siguen teniendo dificultades con el aprendizaje de ciertos fenómenos discursivos, lo cual interfiere también a los profesores en su labor docente. Algunas de estas dificultades las abordamos en la presente investigación; en concreto, la adquisición y el perfeccionamiento de los recursos pragmático-discursivos (y argumentativos), prosódicos y gestuales en el marco de las interacciones interculturales del registro formal por parte de alumnos rusos de los niveles intermedio-avanzados. Nuestro objetivo ha consistido en analizar dichos problemas a través del análisis de interacciones simuladas producidas por medio de la técnica didáctica del *role-play*, en las que se incluye un conflicto profesional. De esta manera, a partir de los resultados de nuestro análisis, creemos se puede facilitar la adquisición del español en este nivel interactivo, a través de la observación y reflexión previas del funcionamiento conjunto de la prosodia, el gesto y los recursos pragmático-discursivos en hablantes nativos y no nativos.

Partiendo del hecho de que la autora del presente trabajo ha sido y sigue siendo una estudiante de ELE de origen ruso, esta investigación nace del deseo personal de aportar, hasta donde sea posible, los aspectos necesarios para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos del español como segunda lengua. Asimismo, como profesora e investigadora de ELE, mi objetivo ha sido tanto realizar una investigación básica sobre este tema como crear, a partir de los resultados obtenidos en este primer objetivo, una serie de material didáctico para facilitar la enseñanza de los fenómenos complejos mencionados anteriormente.

La motivación para centrar el presente trabajo en el análisis, la enseñanza y el aprendizaje de los tres niveles lingüísticos objeto de la presente investigación (el pragmático-discursivo, incluyendo la argumentación, el prosódico y el quinésico) en el

¹ La presente investigación ha sido financiada por la Xunta de Galicia dentro del marco de las ayudas de apoyo a la etapa predoctoral en las universidades del SUG, en los organismos públicos de investigación de Galicia y en otras entidades del Sistema gallego de I+D+i, cofinanciadas por el programa operativo FSE Galicia 2014-2020, para el año 2019, renovada hasta 2023.

marco de las interacciones profesionales interculturales, se debe, precisamente a la falta de material didáctico para trabajar estos aspectos de manera integradora y compleja, y en interrelación. La técnica del *role-play* se reconoce como un género o subgénero didáctico eficaz en la práctica de las destrezas orales en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, con lo cual nos planteamos este tipo de interacción como fuente de nuestros datos en los dos tipos de nuestro corpus: el de nativos y el de no nativos.

En cuanto a los objetivos investigadores de este trabajo han consistido, en primer lugar, en el estudio teórico de los aspectos que nos interesaron desde el principio: la relación entre los recursos discursivos, la prosodia y el gesto. Este objetivo nos ha permitido sustentar la base metodológica del conjunto de la investigación. En segundo lugar, el análisis de las interacciones simuladas de las distintas situaciones de conflicto grabadas en vídeo, producidas tanto por los hablantes nativos del español como por parte de las aprendices rusas, nos han aportado los datos necesarios para contrastar y comparar los recursos verbales y no verbales usados por ambos grupos de los participantes. En tercer lugar, partiendo de los resultados obtenidos tras este análisis, hemos elaborado una secuencia didáctica, que detallaremos más abajo.

El objetivo de nuestro estudio no ha resultado fácil para su investigación porque está relacionado con una gran cantidad de variables. A lo largo de la investigación, se han ido trabajando separadamente, pero progresivamente he ido aprendiendo a integrarlas con el fin de ir obteniendo una visión conjunta de todo ello en las interacciones. El propósito era aprender a integrar elementos que, en un principio, parecían usados al azar o como refuerzo comunicativo, pero que luego en un análisis más detenido se iban revelando integrados en la construcción del significado final. Para conseguir este objetivo, elaboramos también un protocolo de trabajo que me ha ido guiando en los pasos seguidos para el análisis de nuestros corpus; sobre todo en el análisis acústico, el que ha necesitado más componente técnico.

En su conjunto, esta tesis doctoral se organiza en tres capítulos, en los que se recogen los fundamentos teórico-metodológicos del estudio y se describe el procedimiento que hemos seguido en el análisis de las interacciones profesionales.

En el primer capítulo, se ofrece una revisión de la bibliografía de los aspectos teóricos principales de nuestro estudio: se describen los estudios de complejidad en relación con la enseñanza de las segundas lenguas; se determinan los principales enfoques y

fenómenos que se tienen en cuenta para la adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de estos estudios, así como se explican los conceptos del sistema dinámico y adaptativo complejo, y su papel en la investigación lingüística. A continuación, detallamos los estudios de los sistemas entonativos del ruso, del español (en su variante de Galicia) y del sistema entonativo complejo propuesto por la investigadora cubana García Riverón (1996, 1996a, 1998), en cuyo grupo de investigación he empezado a colaborar a raíz de esta tesis. Describimos también la relación entre la comunicación y el gesto con el fin de evidenciar el papel de los recursos quinésicos en la construcción del significado semántico-pragmático de las interacciones; seguido de una aproximación a los estudios pragmáticos relevantes para el análisis de las interacciones interculturales. Para la observación de la gestión de la información, hemos partido de los estudios principales sobre el tópico y el foco, y sobre sus mecanismos de expresión formal. Por último, introducimos los aspectos principales del discurso argumentativo, la perspectiva que integra la pragmática y la teoría de la argumentación en la denominada pragmadialéctica, así como la descripción y definición de los tipos de premisas argumentativas observadas en nuestro corpus. Esta revisión nos ha proporcionado los datos teóricos necesarios para diseñar nuestra investigación empírica y para utilizar una perspectiva compleja a la hora explicar la interacción de los múltiples niveles lingüísticos analizados.

En el segundo capítulo, se lleva a cabo el análisis contrastivo-comparativo de seis diálogos, primeramente, entre los hablantes nativos y, posteriormente, entre las alumnas rusas, con el fin de identificar los puntos comunes y diferenciados referidos al uso de los recursos discursivos (verbales y no verbales) y argumentativos. Asimismo, a través de este análisis destacamos los aspectos de transferencia –tanto positiva como negativa– en las interacciones simuladas del conflicto profesional. Para ello, se analizan, en primer lugar, las estructuras argumentativas de los hablantes nativos, las premisas y las estrategias argumentativas para la mitigación del conflicto, los recursos discursivos relevantes de las estructuras léxico-sintácticas, los indicios de contextualización que activan inferencias y los recursos no verbales, tales como los prosódicos (la melodía, la intensidad y la duración) y los quinésicos (la expresión facial, los gestos manuales, la postura corporal, etc.). En segundo lugar, se procede a estudiar los mismos recursos y las estrategias utilizadas por las alumnas rusas en sus interacciones en español. Finalmente, tras el análisis de las interacciones se presenta un resumen y una síntesis con los resultados

cualitativos y cuantitativos, cuyo papel ha sido fundamental para la elaboración del siguiente capítulo.

El tercer capítulo se centra, por tanto, en la exposición de la elaboración del material didáctico sobre la base de los datos obtenidos en el segundo capítulo, así como sobre la base de la bibliografía revisada. Dicha propuesta comprende tres niveles principales: lingüístico (en el que incluyo el paralingüístico), argumentativo e interaccional. En el primer nivel, los alumnos practican la pronunciación mediante ejercicios para la producción y la corrección del ritmo, el acento, las vocales (la oposición de /a/ y /o/), las consonantes fricativas alveolares (sorda y sonora) y la interdental /θ/, y, finalmente, la entonación. Este mismo nivel comprende la explicación del funcionamiento de nuestra herramienta *Plugin* para el análisis fonético-fonológico en español (PAFe), cuya función principal es facilitar la corrección de la entonación por parte de los alumnos aprendices de ELE. Esta secuencia incluye también actividades para la adquisición y la práctica del gesto. Respecto al segundo nivel, ofrecemos una serie de actividades para el desarrollo de la competencia argumentativa usando la propuesta didáctica del aprendizaje cooperativo. Por último, el tercer nivel comprende la interacción de los aspectos lingüísticos, paralingüísticos y argumentativos adquiridos por los alumnos previamente, integración que los alumnos usarán para llevar a cabo ellos mismos tareas de *role-play*. A través de esta propuesta didáctica mostramos cómo las investigaciones en segundas lenguas inspiradas en los estudios de complejidad favorecen también la adquisición de distintos aspectos lingüísticos de forma holística y global.

Por último, tras la descripción de los tres capítulos mencionamos, exponemos las conclusiones extraídas de nuestro trabajo, así como las principales limitaciones del estudio realizado y las futuras líneas de investigación tanto en la investigación básica como en la aplicada.

Con este trabajo, reiteramos, pretendemos hacer una aportación al ámbito de la lingüística aplicada, con una fundamentación teórica sólida y análisis empírico exhaustivo a partir de la descripción de nuestros corpus; con el objetivo final de contribuir a la enseñanza y aprendizaje del español, que favorezca tanto el trabajo de los docentes como el de los alumnos de esta lengua, y quizás también el de otras lenguas segundas.

Capítulo I. La interacción del discurso, la prosodia y el gesto en el conflicto comunicativo e intercultural desde la perspectiva de los estudios de complejidad

1. Los estudios de la complejidad y la enseñanza de segundas lenguas

En la presente sección desarrollamos y explicamos el marco teórico-metodológico de los estudios de la complejidad y su aplicación a la investigación lingüística que nos ocupa, la enseñanza de las lenguas al alumnado rusohablante. Asimismo, introducimos los conceptos de “sistema dinámico complejo (SDC)” y de “sistema adaptativo complejo (CAS)” con el objetivo de clarificar su implementación en la investigación y la enseñanza de segundas lenguas. Finalmente, concluimos en la última sección con una propuesta de metodología abarcadora para la enseñanza de segundas lenguas desde esta perspectiva teórica.

1.1 Un enfoque nuevo de investigación y enseñanza del español en niveles avanzados

La lingüística estructural y la generativa han predominado en la investigación lingüística durante el siglo XX. Según Gondar (2000, pp. 224-237), los principios del generativismo se basan en el análisis deductivo a partir de la construcción de reglas de generación del lenguaje humano, mientras que el estructuralismo previamente había propuesto estudiar una lengua desde el análisis inductivo. Los métodos deductivos de investigación han sido tomados como los básicos, tal y como indica Morin (1990, p. 27), uno de los estudiosos de la complejidad: «... el principio de la ciencia clásica es, evidentemente, el de legislar, plantear las leyes que gobiernan los elementos fundamentales de la materia, de la vida; y para legislar, debe desunir, es decir, aislar efectivamente los objetos sometidos a las leyes». Así, el método lingüístico generativista privilegia el estudio de las unidades independientemente unas de otras, impidiendo ver los fenómenos en su contexto y disociándolos del complejo. Es decir, el generativismo busca la explicación de los fenómenos lingüísticos a través de su separación, mientras que el estructuralismo aún intentaba mínimamente enlazar los componentes lingüísticos dentro del sistema.

Este último enfoque ha proporcionado clasificaciones imprescindibles para llevar a cabo diferentes tipos de análisis, los cuales seguimos aplicando en nuestras investigaciones hoy en día. Para el enfoque estructuralista de su fundador Ferdinand de Saussure, los signos lingüísticos están interconectados constituyendo la estructura de una lengua. Asimismo, Saussure afirma que la lengua es un sistema formal que tiene en cuenta la diferenciación de los elementos que lo forman y sus diferentes funciones. Las propiedades de un sistema no pueden ser determinadas o explicadas a partir de sus componentes aislados; de aquí, su idea de que la estructura de una lengua se basa en la relación diferencial entre los signos y su interconexión (relaciones sintagmáticas y paradigmáticas).

Teniendo en cuenta estos aspectos fundamentales del estructuralismo, en la lingüística del siglo XXI, se ve necesaria la introducción de otra visión más innovadora y, lo más importante, más integral, que permita realizar nuevos tipos de estudios para abarcar otros aspectos del lenguaje menos tratados, incluso estudiándolos desde el punto de vista interdisciplinar.

Este enfoque abarcador y holístico no solo existe ya en el ámbito de la lingüística general, sino también en la lingüística aplicada, en concreto en la enseñanza de segundas lenguas. Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), se puede asignar el nivel C2 (el dominio completo de las segundas lenguas) a un hablante que sea capaz de demostrar ciertas habilidades comunicativas, cumpliendo los siguientes criterios:

- Gramática
- Pronunciación
- Ortografía
- Funciones tácticas y estrategias pragmáticas
- Géneros discursivos y productos textuales
- Nociones generales
- Nociones específicas
- Referentes culturales
- Saberes y comportamientos socioculturales
- Habilidades y actitudes interculturales
- Procedimientos de aprendizaje

De esta larga lista, y centrándonos ya en el tema de nuestro trabajo, un hablante del nivel C2, según los criterios mencionados, debe poseer y usar correctamente las funciones tácticas y estrategias pragmáticas, los saberes y comportamientos socioculturales, y las habilidades y actitudes interculturales. En este punto, nos podemos preguntar si esto es

cierto; si un hablante no nativo es capaz de demostrar su competencia lingüística en cualquier situación comunicativa, especialmente si se trata de una situación de conflicto intercultural profesional. Para contestar a estas preguntas y asegurarnos de que los criterios mencionados funcionan de manera eficaz y exitosa, y se interrelacionan a lo largo de las interacciones comunicativas de nuestros informantes, los alumnos rusohablantes adquiriendo español, realizamos el presente trabajo de investigación.

Si hacemos un repaso de los distintos enfoques de la enseñanza de dichas habilidades, concretamente para conseguir un nivel C2 de español, destacamos el uso del método comunicativo. Según Galera Noguera y Galera Fuentes (2000), dicho método abarca todos los aspectos de una lengua en su conjunto e interrelación, lo cual no solo permite al aprendiz dominarla, sino formar su propia experiencia y visión del proceso de aprendizaje. Se refieren también al autoaprendizaje y autocorrección, siempre supervisados por el profesor. Dicho método ayuda a los alumnos a reflexionar sobre lo aprendido y lo que aún les falta; esto les lleva a buscar las fuentes de conocimientos nuevos por ellos mismos, aunque la selección de los materiales didácticos principales debe ser igualmente controlada por los supervisores y profesores. Por lo tanto, el método comunicativo de enseñanza de una lengua es un fenómeno complejo, en el que destrezas lingüísticas diferentes constituyen un sistema global.

Ahora bien, si el método comunicativo permite adquirir una segunda lengua desde el punto de vista de la interrelación de todas las destrezas, nos preguntamos por qué algunos aprendices de segundas lenguas presentan dificultades para defenderse en los niveles avanzados, a pesar de tener un buen nivel de comprensión oral, de comprensión lectora, y de expresión oral y escrita. Suponemos que dichas destrezas no siempre se trabajan desde la perspectiva de la situación comunicativa en contextos formales y, consecuentemente, a la hora de interactuar en una situación comunicativa profesional, especialmente de conflicto, los hablantes, incluso los nativos, se enfrentan con grandes obstáculos. Tal como indican Morales López Morales López, Prego Vázquez y Domínguez Seco (2006) y, Morales López y De Cock (2022), en casos como la mediación y la resolución de conflictos en el ámbito profesional, que precisan de la activación de una gran cantidad de recursos lingüísticos necesarios para completar dichos procesos, incluso los hablantes nativos no siempre son capaces de hacerlo. Basándonos en esta idea, suponemos que en el caso de los hablantes no nativos manejar una situación de conflicto y usar los recursos discursivos para resolverla será un reto aún mayor, que necesitamos

enfrentar en las clases de lengua extranjera (LE). A pesar de haber adquirido todo el abanico de conocimientos fonéticos, léxicos y gramaticales, es probable que los aprendices de segundas lenguas aún no sean capaces de alcanzar su meta comunicativa en el ámbito profesional, lo que se explicaría quizás por falta de recursos, sobre todo en el nivel pragmático.

Consideramos que, tras haber completado la adquisición de todas las unidades básicas de una lengua, los hablantes siguen teniendo dificultades en el uso de estos recursos pragmáticos, los cuales necesitan aplicar a la hora de resolver, por ejemplo, un conflicto comunicativo. La enseñanza de dichos recursos también necesitará ser introducida y trabajada en las clases de español como lengua extranjera, tal y como afirman Koike y Pearson (2020, pp. 731-736), porque tiene una importancia crucial para la competencia pragmático-comunicativa de los aprendices de LE y su habilidad para defenderse en su nueva lengua, el español. Por lo tanto, podríamos deducir que el método comunicativo de enseñanza de un idioma (del español en particular) sería más eficaz si incluyera y desarrollara ciertas estrategias pragmáticas (incluyendo los recursos discursivos necesarios) para fines comunicativos específicos. En este caso, dicho método daría un paso más hacia una metodología más global de enseñanza de las segundas lenguas, porque incluiría todos los recursos que formasen parte de un acto comunicativo exitoso.

Partiendo de todo lo mencionado anteriormente, concluimos que se hace necesario estudiar la competencia comunicativa de los aprendices de una lengua (el español, en nuestro caso) con el fin de obtener una imagen global abarcando todos sus aspectos, siempre desde la perspectiva de la interrelación e interacción de todos ellos. En nuestro caso, hemos elegido el estudio de la interacción y la interrelación de los recursos discursivos, la prosodia y el gesto en la construcción del significado semántico-pragmático, a lo largo del proceso comunicativo; en concreto, en interacciones profesionales simuladas de español realizadas por alumnos rusos. Asimismo, hablando de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, es esencial elaborar una perspectiva que integre dichos aspectos, los relacione y los integre en una metodología completa que permita a los alumnos adquirir el mayor grado posible de dominio de un idioma según sus propósitos. Desde este punto de vista, resulta eficaz la perspectiva de los estudios de la complejidad, que conlleva la sistematicidad y la multidimensión en el estudio de los fenómenos, en oposición a la simplicidad.

En consecuencia, en la presente investigación, al tener este objetivo abarcador, he elegido esta perspectiva teórico-metodológica, con el fin de (a) estudiar el funcionamiento interrelacionado del discurso con la prosodia y el gesto, en el contexto de interacciones profesionales simuladas entre hablantes no nativos (rusos) de español, comparando los resultados con la interacción simulada también de hablantes nativos; y (b) de elaborar una propuesta didáctica de español, a partir del conjunto de los recursos hallados en el análisis de dichas interacciones simuladas. En el siguiente apartado, detallamos los aspectos más destacables de este enfoque y su aplicación en la lingüística.

1.2 Los estudios de la complejidad en la investigación lingüística y la enseñanza de segundas lenguas

Tal y como hemos indicado en el apartado anterior, el enfoque del estructuralismo había propuesto una visión integrada en el estudio del sistema léxico-gramatical de las lenguas poniendo el acento en la interrelación de los distintos signos. Desarrollando y ampliando mucho más esta misma idea para las ciencias en general, Morin ofrece una propuesta de integración de todos los elementos estudiados en los distintos campos y áreas de investigación, aunque respetando su especificidad según sus diversos objetos de estudio. Según Morin (1999), y Delgado Díaz y Morin (2017), hoy en día podemos hablar de un paradigma de la complejidad que opera relacionando y al mismo tiempo distinguiendo, sin tener que separar, los aspectos que se investigan. Las aplicaciones de este pensamiento complejo actualmente están en sus inicios en las ciencias lingüísticas; sin embargo, destacamos ya varios lingüistas y grupos de investigación que desarrollan sus trabajos en el marco de estos estudios, como continuación mostramos.

El reto de la complejidad, desde el enfoque de la lingüística, consiste sobre todo en la idea de que la lengua se observa como un sistema dinámico complejo (SDC), no lineal y adaptativo. Es un sistema en el cual interactúan diferentes medios de expresión, tanto verbales como no verbales, que a su vez constituyen subsistemas según el tipo de discurso. Entre los investigadores que abordan el tema de la lengua como un SDC, destacamos el grupo cubano que integra a Losada (2003); García Riverón (2005, 2017, 2018, 2019); García Riverón y Marrero Montero (2013, 2017a, 2017b, 2019); García Riverón, Pardo y Bustamante (2019); García Riverón, Losada y Pardo (2008); García Riverón, Serra, Silverio y Urribarres (2020); los investigadores catalanes Massip i Bonet

(2013); Massip i Bonet, Bastardas y Bel-Enguix (2019); en la Universidad de La Coruña, a Morales López y Floyd (2017); y, en el ámbito americano Larsen-Freeman (2017); entre quizás otros. Según estos autores, el enfoque de un SDC es capaz de ayudar a realizar observaciones eficaces de una lengua y por ello se debe considerar cada uno de los fenómenos lingüísticos, no por separado, sino en su conjunto global y en su interacción. La visión que aporta esta aproximación se caracteriza, por tanto, por la interrelación de los niveles lingüísticos y por su interacción; y, de ahí la necesidad de su interdisciplinariedad.

Otro aspecto importante que se estudia desde este enfoque es el proceso mismo de la interacción comunicativa. Como afirman Larsen-Freeman, (2017), Morales López y Floyd, (2017) y García Riverón (2005, 2017, 2018, 2019), el mensaje se construye a través de los siguientes pasos: 1) el establecimiento de la intención y el objetivo comunicativo por parte del hablante; 2) la expresión de esta intención a través de los recursos verbales y no verbales, en la interacción entre dos o varios hablantes con el fin de conseguir la meta comunicativa inicial; y 3) la interpretación de los mensajes por parte de los interlocutores. Es decir, el proceso de comunicación se observa como un acto complejo que consiste en la interacción de diferentes variables lingüísticas (variables semántico- pragmáticas, léxico-gramaticales, verbales y no verbales) con variables cognitivas (la percepción y la interpretación) e, incluso, variables pragmático-retóricas y argumentativas (para conseguir funciones comunicativas diversas). Así, dichos autores, a través del enfoque de un SDC, estudian el proceso de la interacción comunicativa desde la perspectiva de la interdisciplinariedad (la lingüística, las ciencias cognitivas y la dimensión retórico-argumentativa) y la perspectiva de la interacción de estos distintos elementos.

En lo que se refiere a la enseñanza de idiomas en relación con los estudios de la complejidad, Larsen-Freeman (2017, pp. 12-17) destaca el carácter holístico de esta aproximación, pues permite adquirir las destrezas comunicativas en su interacción. Asimismo, dicha autora ofrece una visión de la enseñanza de una L2 partiendo de que el alumno forma parte del objeto que estudia y lo observa en relación con sus conocimientos adquiridos previamente (L1 y L2; y la cultura propia en relación con la cultura de la lengua meta, etc.). En una línea similar a Larsen-Freeman, es relevante la propuesta de MacIntyre (2017), desarrollando los enfoques de un SDC en el proceso de enseñanza de lenguas. Este autor considera también la lengua como un sistema dinámico en el que hay

que tener en cuenta todos los subsistemas y los discursos, si queremos que los alumnos adquieran una lengua adecuadamente, en relación con las variadas situaciones comunicativas.

Finalmente, será una gran ventaja para los profesores de LE conocer los principales objetivos de los estudios de la complejidad y usarlos como enfoque para plantear nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje que integren y unan las distintas destrezas lingüísticas. Tal y como concluyen Pérez Bernabeu (2019) y Cestero Mancera (2012, 2016, 2017), la enseñanza de la prosodia y de la pragmática, como aspectos comunicativos siempre en relación con la gramática, el léxico y el contexto comunicativo, beneficia y fortalece la competencia comunicativa de los alumnos.

Una vez mostrado qué es lo que aportan los estudios de la complejidad a la investigación lingüística (incluyendo la enseñanza de las lenguas), a continuación, trataremos en detalle qué es un SDC y cuál es su papel en la enseñanza de las lenguas actualmente.

1.3 La lengua y su enseñanza como L2 desde el enfoque de un sistema dinámico complejo (SDC)

Definimos, primer lugar, en qué consiste un *sistema dinámico complejo* (SDC). Dicho término fue introducido por primera vez por Kees De Bot (2017) (*Complex Dynamic Systems Theory* (CDST)) en la adquisición de segundas lenguas. Aunque, el concepto de *Complex Dynamic Systems Theory* (CDST) y *Complex Dynamic Systems* (CDS) había sido ya planteado por investigadores diversos en otras ciencias (Morin, 1999).

Apoyándonos en la propuesta de De Bot (2017), que a su vez se apoya en los trabajos de Mitchell et. al (2009, pp. 13-15), y de Port y Van Gelder (1995, p. 13), resaltamos las siguientes definiciones del sistema dinámico complejo:

“Es un sistema en el que un gran conjunto de componentes sin un control central y con reglas de funcionamiento sencillas dan lugar a una interacción colectiva compleja y un sofisticado procesamiento de la información a través de la observación y la evaluación. La Teoría de Sistemas Dinámicos se refiere a la descripción de sistemas que exhiben una relación compleja, la cual surge de las acciones recíprocas

de los componentes que interactúan entre sí... Es un complejo de partes o aspectos que evolucionan de manera continua, simultánea y mutuamente determinante” (De Bot, 2017, p. 52).

A partir de ello, Kees De Bot (2017, p. 51) resalta cinco características que se destacan en un sistema dinámico complejo:

- Interacción de variables y sistemas a lo largo del tiempo: se refiere al rasgo esencial de la interrelación e interacción de distintas partes de un sistema complejo a lo largo de su evolución, lo que lleva a un resultado sólido y global.
- Dependencia de las condiciones iniciales (“el efecto de mariposa”): se trata de un parámetro matemático de dependencia sensible de las condiciones iniciales, en las que un pequeño cambio del estado de un sistema no lineal puede dar lugar a grandes diferencias en un estado posterior.
- No linealidad en el desarrollo: es un rasgo en el que la modificación del *output* no es proporcional a la modificación del *input*. Es decir, los sistemas dinámicos no lineales, que describen los cambios en las variables a lo largo del tiempo, pueden ser caóticos e impredecibles, en contraste con los sistemas lineales mucho más simples.
- Dependencia de los recursos internos y externos: es una cualidad que describe cómo los recursos externos e internos de un sistema dinámico afectan el desarrollo del mismo.
- Desarrollo iterativo: es un modelo de desarrollo que representa un conjunto de tareas agrupadas en pequeñas etapas repetitivas (iteraciones), en la que cada repetición del proceso es una sola iteración, y el resultado de cada iteración es entonces el punto de partida de la siguiente.

Dichas características se han deducido principalmente de modelos matemáticos de computación y de programación, pero constituyen también un objetivo para analizar la lengua y obtener el resultado holístico que perseguimos. Larsen-Freeman (2017, pp. 12-17) confirma esta idea y reitera que la lengua es un sistema dinámico complejo a través de, como mínimo, los siguientes dos rasgos:

- No linealidad en el desarrollo: la lengua cambia a lo largo del tiempo.
- Interacción de variables: la lengua se manifiesta en diferentes niveles correlacionados, desde los neurológicos hasta el comunicativo.

A partir de aquí, observaremos qué enfoques y modelos de la enseñanza de segundas lenguas se proponen desde este enfoque de los sistemas dinámicos complejos.

En una publicación ya de los noventa, Larsen-Freeman y Long (1991) consideran que el *input* lingüístico y la interacción constituyen el enfoque central en los modelos de aprendizaje de segundas lenguas. Y, con el fin de mostrar cuáles son los patrones básicos de este modelo de aprendizaje, Larsen-Freeman (2017, pp. 26-28) elabora una lista de aforismos relacionados con la lengua como un sistema complejo y dinámico. Entre los más relevantes, está el referido a que los usuarios/aprendices de una lengua, interactuando en un contexto determinado, pueden acceder a unas construcciones lingüísticas frecuentes y relativas a través de un proceso de coadaptación, en el que cada uno de los interlocutores se ajusta sistemáticamente. Así pues, según esta autora, con el fin de llevar a cabo un estudio completo del aprendizaje de las lenguas, tendríamos que acudir a la conectividad, a los sistemas dinámicos y a los modelos basados en el uso.

Por otra parte, Verspoor (2017) elabora un modelo de enseñanza de segundas lenguas que se apoya también en las teorías de los sistemas dinámicos complejos, pero lo desarrolla enfatizando otros aspectos. Desde su punto de vista, una lengua puede ser observada como un sistema complejo en el que sus construcciones o unidades están conectadas con el significado semántico-pragmático, teniendo en cuenta los enunciados gramaticalizados y no gramaticalizados, y con diferentes formas de expresión, verbales y no verbales, entre ellas los rasgos suprasegmentales.

Relacionando las aproximaciones mencionadas, podemos concluir que, desde el punto de vista de los sistemas dinámicos, el mensaje semántico-pragmático de un hablante se construye gracias a diferentes recursos de expresión en un contexto o, mejor dicho, en una situación comunicativa dada.

No obstante, según Morales-López (2000, pp. 269-270), las interacciones comunicativas de L2 caracterizadas por la fluidez, la espontaneidad y el contexto, pueden abarcar más variables, tales como el grado de conocimiento entre los interlocutores, los tópicos que desarrollan en su comunicación (hablando de buen tiempo, clases en su universidad, del país donde viven), etc. Por lo tanto, tenemos distintas variables (procedentes del conocimiento enciclopédico) que actúan junto con el proceso de adquisición lingüística y comunicativa de una lengua extranjera. En esta misma línea, Verspoor (2017) distingue un enfoque más actual como el aprendizaje de contenidos

integrados de idiomas (*Content and language integrated learning* CLIL); ello implica, además del aprendizaje de las nociones puramente lingüísticas, el estudio sociocultural del idioma extranjero enseñado; por ejemplo, cultura, tradiciones o historia. Dicha autora concluye que el método señalado corresponde a un enfoque comunicativo auténtico que permite a los aprendices una inmersión profunda en el aprendizaje de una lengua y, por lo tanto, es más eficaz. En cuanto a la fluidez y la espontaneidad, contribuye a la obtención de los rasgos avanzados de expresión e influye en la adquisición continua de una L2 relacionada con diferentes contextos culturales y sociales. De esta manera, los aprendientes de un idioma extranjero, que tienen como meta dominar la lengua con un grado avanzado de fluidez y espontaneidad, precisan estar inmersos siempre en los ámbitos cultural y social de la misma.

Siguiendo estos planteamientos, Verspoor ha creado unos principios pedagógicos, a su vez procedentes de la propuesta de Lightbown y Spada (2013), con el objetivo de hacerlos compatibles con la teoría de los sistemas dinámicos basados en el uso. Entre ellos destacamos los siguientes:

1) *El desarrollo de ejemplos que en el presente sean utilizados por la población nativa hablante de la L2 enseñada.* Es decir, deben utilizarse materiales actuales, adaptados a los requerimientos de un hablante que pretende dominar un cierto idioma. En este sentido, se cumple uno de los principios de un sistema dinámico complejo, el importante papel que juega el desarrollo continuo.

2) *Las propiedades formales del lenguaje nunca tratadas aisladamente del uso; las formas del lenguaje siempre relacionadas con un contexto comunicativo.* El sistema de la lengua en cuestión, tradicionalmente se ha observado como un objeto capaz de ser analizado en partes, cada una con sus propiedades. Sin embargo, desde los estudios de la complejidad se abarca dicho sistema como una imagen completa de las unidades convencionalizadas; es decir, como una lengua que tiene que ser enseñada y aprendida en su conjunto, contextualizada, según el uso adecuado.

3) *La propuesta de un enfoque lingüístico en el que se integran las cuatro destrezas lingüísticas tradicionales (hablar, escuchar, leer y escribir).* La autora describe un método en el que estos cuatro patrones principales conforman una habilidad unificada. Eso se puede lograr, siguiendo ciertos pasos; por ejemplo, buscar las estructuras comunicativas parecidas o análogas en la L1 (la lengua materna) y en la L2 (lengua

extranjera estudiada), con el fin de obtener mejor idea de cómo funciona el idioma extranjero estudiado y desarrollar la adquisición de la segunda lengua a través de estructuras similares de *input* y *output*, etc.

Concluyendo, desde un SDC la lengua se observa como un objeto de estudio no lineal, en el que los recursos internos (discursivos, verbales y no verbales) y externos (el contexto y la situación) se interrelacionan e interactúan entre sí constantemente. Por este motivo, la enseñanza de las segundas lenguas debe basarse en los siguientes criterios:

- a) modelos basados en el uso siempre en un contexto comunicativo;
- b) materiales del aprendizaje con ejemplos utilizados por los nativos de la L2;
- c) integración de las cuatro destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir).

En el siguiente apartado abordamos el concepto de los sistemas adaptativos complejos (CAS) y su enfoque para la enseñanza de las segundas lenguas, con el fin de contrastarlo con el de un SDC.

1.4 La lengua y su enseñanza como un sistema adaptativo complejo

Los CAS tienen su origen en las matemáticas, y, como resultado, han sido muy bien definidos en este sentido matemático. Sin embargo, el reto de los investigadores humanísticos, que desean usar este marco en conceptos más graduales, es más incierto a la hora de aplicar variables o situaciones.

En primer lugar, los CAS se refieren a “un término compuesto de múltiples componentes que interactúan de manera que no pueden predecirse o controlarse con total precisión; se usa, sobre todo, en los sistemas de computación” (Miller y Page, 2007, pp. 9-10);

Sin embargo, el lenguaje tiene una función fundamentalmente social y los procesos de interacción humana son procesos cognitivos generales; consecuentemente, las investigaciones recientes en las ciencias cognitivas han demostrado que los patrones de uso afectan significativamente a la forma en la que el lenguaje se adquiere, se usa y cambia. Estos procesos no son independientes entre sí, sino que son partes del mismo sistema adaptativo complejo, considerando al lenguaje como tal (un CAS).

A continuación, explicamos algunas razones de por qué la lengua se considera un sistema adaptativo complejo:

- 1) El sistema incluye agentes (hablantes) que interactúan entre ellos.
- 2) El sistema se adapta, el comportamiento de los hablantes está basado en las interacciones previas; las interacciones del presente y del pasado forman el comportamiento futuro.
- 3) El comportamiento de los hablantes depende de múltiples factores, que van desde los mecanismos de la percepción humana hasta la motivación social.
- 4) Las estructuras de la lengua surgen de los modelos interrelacionados de la experiencia de las interacciones sociales y de los procesos cognitivos (Massip-Bonet, 2013).

El objetivo principal de observar la lengua como un CAS es ofrecer, como ya se viene indicando, una imagen completa, global y unida de los fenómenos lingüísticos. El lenguaje es complejo y se compone de muchos subsistemas diferentes e interdependientes, que interactúan continuamente entre ellos y con su entorno. Por lo tanto, el desarrollo del lenguaje puede ser visto como un proceso no lineal, en el cual la complejidad es una propiedad emergente más que una propiedad fija.

Por otra parte, la adquisición de segundas lenguas también se representa como un proceso complejo, porque en él interviene una multitud de factores que interactúan entre sí. Larsen-Freeman (2015, pp. 267-272) concluye que la conceptualización del lenguaje como una entidad fija, estática y atomística está siendo contestada por una que es no-lineal y holística. Además, el proceso de aprendizaje es abierto, ya que hay una entrada continua, y el sistema interlingüístico es autoorganizado, con una reestructuración continua de la interlengua. Aquí interlengua se entiende como una variedad lingüística construida en la interrelación de la L1 y la L2; es decir, forma parte del sistema lingüístico complejo como estadios intermedios en el camino de la adquisición de una lengua extranjera, lo que nos lleva a pensar que no la podemos observar como un proceso aislado.

Para esta autora, el aprendizaje de una lengua se produce a través de la superposición de enormes cantidades de ejemplos que van conformando patrones. El aprendizaje es justamente la formación/detección de estos patrones.

En la enseñanza tradicional, una lengua se pensaba como un conjunto de reglas, en el que cada una de sus partes actuaba separadamente de las otras. Para aprenderlas, se

proponían prácticas lineales que empezaban en las estructuras más simples e iban hacia las más complejas. Se buscaba el control por parte del alumno de dichas estructuras a través de ensayos de formas establecidas de antemano.

Si, desde los estudios de la complejidad, se tiene una nueva visión del lenguaje, de las lenguas y de su aprendizaje, es lógico que se proponga una forma distinta de enseñar segundas lenguas. Esa nueva forma se sustenta en la concepción del aprendiz como un agente creativo para el que es necesario diseñar oportunidades de aprendizaje, tales como las siguientes:

- que tengan autenticidad sociológica, es decir, un proceso donde el aprendizaje (clase) y el uso (mundo real) coincidan;
- que enseñen al aprendiz cómo adaptarse a los cambios del medio en el que está inmerso. El aprendiz desarrolla su capacidad de interacción con el mundo y en la construcción de significados (idea procedente de van Lier 1996, pp. 123-147). Más que dar *input* para que el alumno repita, es necesario proporcionar contextos en los que el alumno encuentre oportunidades de interacción real con el medio, y le ayuden a desarrollar su capacidad de adaptación;
- que faciliten al aprendiz convertirse en un agente dinámico y creativo, capaz de desarrollar sus propios recursos lingüísticos para adaptarse a los cambios del medio en el que se desenvuelve.

Finalmente, podemos concluir que la aproximación de un SDC en la enseñanza de las segundas lenguas y el enfoque basado en un CAS coinciden en los siguientes dos puntos:

- a) El modelo de la enseñanza debe considerar la autenticidad sociológica: es decir, los materiales enseñados tienen que ser utilizados por los hablantes nativos de la lengua meta y siempre practicados en relación con la situación comunicativa adecuada.
- b) Las cuatro destrezas deben enseñarse y adquirirse desde el punto de su interdependencia, interrelación e interacción.

No obstante, también hemos identificado los siguientes dos aspectos de un CAS que divergen de los de un SDC:

- a) Los alumnos deben desarrollar sus habilidades adaptándose a diferentes tipos de contexto y encontrar los recursos adecuados para llevar a cabo su interacción.

- b) Los alumnos desarrollan su capacidad en la construcción de significados con el fin de adaptarse al contexto comunicativo.

Es decir, desde el punto de vista de la didáctica de lenguas, dichos sistemas se diferencian en estas dos funciones que los alumnos desempeñan en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Por lo tanto, los aprendices llevan a cabo este proceso de aprendizaje desde una perspectiva más adaptativa y siempre teniendo en cuenta la situación comunicativa.

“La impropiedad de la entonación altera el sentido de lo que se dice no menos que la impropiedad del léxico o de la sintaxis” (Navarro Tomás, 1944, p. 6)

2. Aproximación a los estudios de la prosodia y el gesto en español como L2

La presente sección pretende explicar el papel de la interacción de estos dos componentes en las situaciones del conflicto comunicativo e intercultural. Específicamente, nos planteamos observar cómo dicha interacción ayuda a la construcción del significado semántico-pragmático, tanto explícito como implícito, que transmiten los interlocutores (nativos y no nativos de español), y qué tipos de problemas y dificultades pueden surgir en la interacción intercultural por parte de los aprendices rusos debido al uso de esta interacción. Con el objeto de resolver dichas cuestiones, ofrecemos previamente breves descripciones de los siguientes aspectos: definición del sistema entonativo del ruso y del español (variante de Galicia), las funciones y el análisis de la entonación, la interrelación del gesto y la comunicación, el gesto y su clasificación, y la interacción del gesto y la entonación en la construcción del significado.

Con el fin de analizar y especificar los aspectos mencionados, acudimos a diferentes fuentes bibliográficas, en concreto a los investigadores rusos y españoles que han trabajado en este ámbito. Finalmente, presentamos una metodología basada en las conclusiones extraídas de este capítulo que se aplicará posteriormente en el análisis de nuestro corpus grabado.

2.1 El sistema entonativo del ruso y su análisis

Comenzamos con una aproximación al sistema entonativo de la lengua rusa para entender su funcionamiento en el marco de la prosodia y su posible transferencia². A efectos de realizar esta aproximación, nos basamos en los estudios de los fonetistas, fonólogos y lingüistas principales rusos, cuyos trabajos se consideran esenciales en la tradición rusa del análisis entonativo, tales como Bryzgunova (1963, 1977), Svetozarova (1982, 1998), Nikolaeva (Николаева) (1977), Nikolaeva (Николаева) et. al (1996, 2004), Kodzasov y Krivnova (Кодзасов у Кривнова) (2001), y Kodzasov (Кодзасов) (2009). A continuación, ofrecemos breves explicaciones de los términos principales, rasgos prosódicos y características sintácticas que deben de tenerse en cuenta en el análisis de la entonación rusa, según dichos autores.

En primer lugar, abordamos los parámetros del análisis propuesto por Elena Bryzgunova, profesora titular de la Facultad de Filología de la Universidad Estatal de Moscú (Universidad Estatal M.V. Lomonósov de Moscú), creadora del sistema de las construcciones entonativas del ruso. Dicho sistema pretende explicar la interrelación del significado semántico-pragmático de diferentes construcciones sintácticas y de la entonación. La unidad principal en el análisis de la entonación de este sistema se considera la IK (rus. *intonatsionnaya konstruktsiya*); en español, una construcción entonativa. Según Bryzgunova (1977, pp. 16-18), cada IK posee ciertas características que nos permiten definir el significado semántico-pragmático que se transmite en una u otra construcción sintáctica en ruso:

a) Una IK expresa diferencias incompatibles³ en las construcciones con la misma estructura sintáctica y composición léxica a través de los rasgos prosódicos. Por ejemplo,

² Apoyándonos en la propuesta de Instituto Cervantes, usamos la siguiente definición de la prosodia: “es el conjunto de fenómenos fónicos que abarcan más de un fonema o segmento -entonación, acentuación, ritmo, velocidad de habla, etc.-, por lo que se les denomina fenómenos suprasegmentales. La prosodia cumple una función clave en la organización e interpretación del discurso y, además, transmite información emotiva, sociolingüística y dialectal.”

Consultado 14/04/2021:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/prosodia.htm]

³ Se trata de dos tipos de diferencias referidas a segmentabilidad del *continuum* entonativo: diferencias incompatibles (imposibles de cambiar sin provocar un cambio semántico-pragmático en un contexto dado) y diferencias compatibles (sustituibles en la misma situación comunicativa o contexto) (Bryzgunova, 1977).

observemos dos realizaciones diferentes del mismo enunciado «John chitaet knigu» (esp. John lee un libro) en A) un enunciado declarativo y B) un enunciado interrogativo:

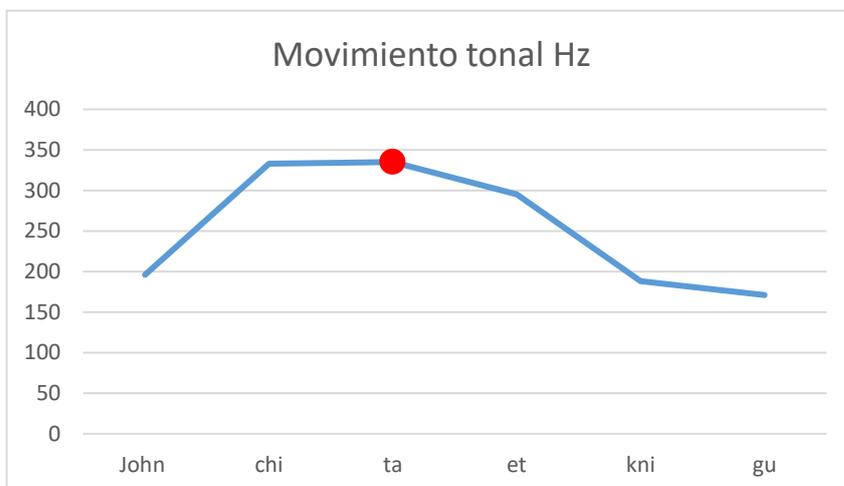


Gráfico 1: Enunciado «John chitaet knigu» (A).

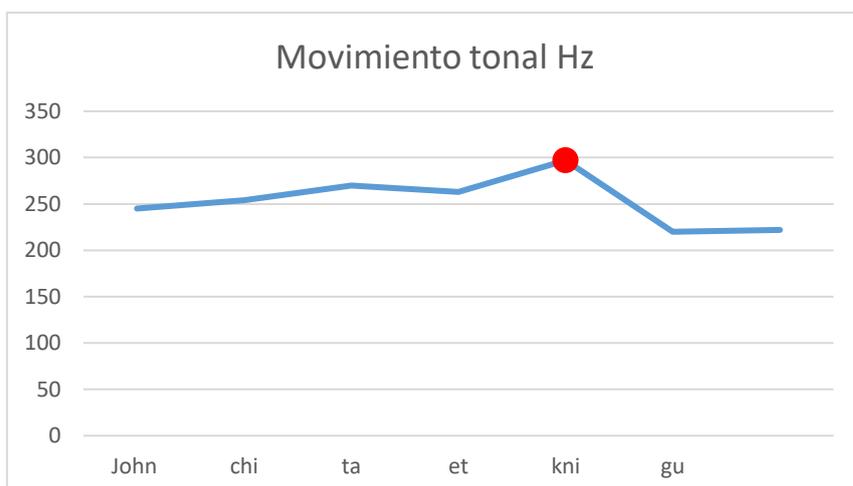


Gráfico 2: Enunciado «John chitaet knigu» (B).

- b) El centro de la IK se define como la sílaba que representa los cambios significativos de la entonación con función expresiva (por ejemplo, enunciado interrogativo, declarativo, volitivo, etc.). Así, en los gráficos A y B vemos el desplazamiento de dicho centro (marcado en rojo), a través del cual distinguimos las diferencias semántico-pragmáticas en la expresión del mismo enunciado «John chitaet knigu»⁴. En el gráfico A del enunciado declarativo, el centro de la IK representa la sílaba tónica del sintagma verbal «chiTAet» (lee) y muestra la bajada del tono en la sílaba postónica. Tal y como afirma Bryzgunova (1977, p. 18) este

⁴ Estos gráficos de estructuras entonativas proceden del trabajo de Bryzgunova (1977, p. 18, 38), cuyo texto ha sido parcialmente modificado por nosotros, siempre conservando el número de las sílabas de los ejemplos originales.

rasgo tonal es característico de los enunciados declarativos en ruso. En el gráfico B del enunciado interrogativo (constituido por el mismo contenido léxico sintáctico que el de A), el centro es la sílaba tónica del objeto directo «KNÍgu» (libro) y presenta un patrón circunflejo ascendente-descendente brusco con la posterior bajada del tono en la parte postónica, típico de los enunciados interrogativos en ruso.

c) La misma IK la podemos detectar en enunciados semejantes, pero con diferente estructura sintáctica. Así, la IK 3 puede aparecer en una pregunta total y un enunciado de inconclusión con aposición explicativa:

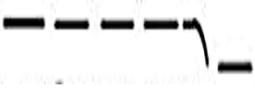
«¿Nikol'aev es el director de la planta?» «Nikol'aev, el director de la planta,...»⁵.

d) Los rasgos distintivos fónicos de la IK se reconocen de la siguiente forma:

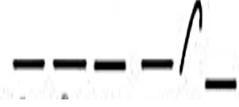
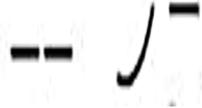
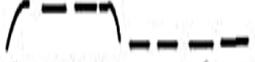
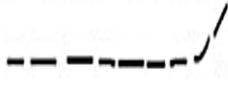
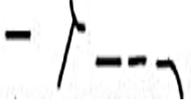
1. El movimiento tonal (ascendente, descendente o circunflejo) de la vocal en el centro de la IK.
2. Los intervalos (en semitonos) tonales entre el resto de los elementos constituyentes de la IK.

A continuación, presentamos la clasificación de las IK de Bryzgunova, porque nos parece esencial para el análisis de la interlengua que usan las hablantes rusas en las grabaciones de nuestro corpus. Asimismo, dicha clasificación desempeña un papel importante en la creación del sistema entonativo del español cubano de García Riverón (1996, 1996a, 1998). La clasificación de las IK de Bryzgunova comprende siete tipos, que citamos a continuación en la Tabla 1:

Tabla 1: La clasificación de las IK de Bryzgunova (1977).

| Tipos de IK | Características | Curva melódica |
|-------------|--|---|
| IK 1 | Se expresa conclusión cuando no hay distinciones y contraindicaciones semánticas; se utiliza en enunciados declarativos, en los enunciados de un solo sintagma y en los sintagmas finales de los enunciados multi-sintagmáticos. Movimiento descendente en el centro de la IK. |  |

⁵ Estos ejemplos proceden también del trabajo original de Bryzgunova (1977, p. 126).

| | | |
|------|---|---|
| IK 2 | Se utiliza en los enunciados interrogativos con palabras interrogativas, enunciados de voluntad, de advertencia, de exclamación y en las formas de tratamiento. Movimiento ascendente ligero en el centro de la IK. |  |
| IK 3 | Se utiliza en sintagmas de posición media en los enunciados afirmativos, en ambas partes de oraciones subordinadas que expresan un mensaje de inconclusión. Asimismo, los enunciados de petición que poseen matices emocionales transmiten este tipo de IK. Movimiento ascendente notable en el centro de la IK. |  |
| IK 4 | Se manifiesta en los enunciados interrogativos incompletos con la conjunción disyuntiva (<i>a</i> en ruso); puede manifestarse en las respuestas con los matices de sospecha, desafío o descaro; puede identificarse en las enumeraciones; IK 3 y IK 4 se consideran sinónimas, ya que aparecen en los enunciados con matices de inconclusión. Movimiento ascendente en el centro de la IK que se mantiene en las sílabas átonas posteriormente. |  |
| IK 5 | Se utiliza en los enunciados marcados emocionalmente, que se manifiestan más claramente en la admiración, y también en oraciones simples. Movimiento ascendente en el centro de la IK. |  |
| IK 6 | Se utiliza en las exclamaciones de evaluación, a veces se detecta en las oraciones simples. Movimiento ascendente en el centro de la IK que se mantiene hasta el final del enunciado. |  |
| IK 7 | Se utiliza en los enunciados negativos con un valor expresivo al negar un aspecto, una acción o estado. Movimiento ascendente en el centro de la IK que transmite un valor emotivo. |  |

El sistema para la descripción de las curvas entonativas de Bryzgunova (1977) fue inicialmente elaborado para la enseñanza de la entonación rusa a extranjeros. Para este

fin, Bryzgunova destaca cada construcción entonativa en función de sus rasgos acústicos característicos y de sus diferentes tipos de enunciados con su construcción sintáctica (enunciados declarativos de un solo sintagma, enunciados interrogativos con palabras interrogativas, enunciados interrogativos incompletos con la conjunción disyuntiva (*a* en ruso), etc.). Los componentes acústicos mínimos de cada construcción entonativa son 1) el cambio de tono (ascendente, descendente, suspensivo) y 2) el aumento de intensidad de una vocal tónica.

Otra lingüista Natalia Svetozarova de San Petersburgo puntualiza al respecto que la curva melódica, la duración y la intensidad condicionan el tipo del enunciado. Por ejemplo, la sílaba tónica del segmento que queremos destacar tiene mayor duración que las demás sílabas tónicas del enunciado (enunciados interrogativos, dubitativos, exclamativos, etc.); los cambios más bruscos de la curva melódica se relacionan con elementos marcados del enunciado (enunciados interrogativos con pronombres interrogativos); los cambios de la intensidad entre la sílaba tónica del segmento que queremos destacar y las demás sílabas tónicas del enunciado corresponden a la intención del hablante de enfatizar este segmento de la cadena hablada (enunciados disyuntivos, interrogativos totales, afirmativos, etc.).

Así, concluimos que Svetozarova y Bryzgunova destacan los siguientes rasgos acústicos a la hora de definir el carácter de los enunciados:

- 1) el cambio de tono (ascendente, descendente, suspensivo) o de curva melódica;
- 2) el cambio de duración (mayor en las sílabas tónicas de los segmentos destacados);
- 3) el aumento de intensidad de la sílaba tónica de los segmentos destacados.

A su vez, Tatiana Nikolaeva, otra lingüista rusa y miembro de la Academia de las Ciencias Rusas (1977, p. 20), distingue tres de los rasgos anteriormente mencionados (la curva melódica, la duración y la intensidad) como principales para describir un patrón entonativo correspondiente a un cierto tipo de enunciado en ruso. Sin embargo, esta autora introduce el término de *entonema*, como el conjunto de significados prosódicos (correlación de tono, intensidad y duración) que se realiza en las construcciones sintagmáticas. El entonema sería entonces la unidad distintiva de la entonación tanto en el nivel comunicativo como en el sintagmático. Es decir, a través de los distintos entonemas distinguimos tanto el tipo del enunciado según su construcción sintagmática (enunciados simples o compuestos) como el tipo de enunciado según la intención del

hablante (declarativo, interrogativo, exclamativo, etc.). Consideramos pues que el concepto de entonema es complejo ya que une dos dimensiones lingüísticas: la gramatical (abarcando el nivel prosódico y sintáctico) y la comunicativa.

Así, según Nikolaeva, podemos destacar los siguientes tipos de entonemas en la lengua rusa, los cuales pueden relacionarse, al mismo tiempo, con el sistema de las construcciones entonativas de Bryzgunova:

Tabla 2: Clasificaciones de las unidades entonativas en ruso según Nikolaeva y Bryzgunova.

| Nikolaeva (Entonemas) | Bryzgunova (IK) |
|----------------------------------|------------------------|
| Enunciativo (de conclusión) | IK 1 |
| Enunciativo (de no conclusión) | IK 3, 4, 6 |
| Interrogativo | IK 3 |
| Interrogativo parcial | IK 2 |
| Interrogativo con “a” (esp. “y”) | IK 4 |
| Exclamativo | IK 5, 6, 7 |
| Enfático | IK 1, 2, 3, 4 |

Las tablas 1 y 2 muestran que tanto el sistema de Nikolaeva (1977, pp. 80-91) como el de Bryzgunova (1977, pp. 44-51) se caracterizan por los siguientes rasgos acústicos:

- Entonema enunciativo (de conclusión) e IK 1: movimiento tonal descendente en el centro de la IK (en la sílaba tónica, el tono desciende hasta 40 Hz).
- Entonema enunciativo (de no conclusión) e IK 3, 4, 6: movimiento tonal ascendente en el centro de la IK que puede desplazarse en función de la intención de hablantes.
- Entonema interrogativo e IK 3: las investigadoras consideran dudosa la definición de esta unidad entonativa: sin embargo, Bryzgunova (1977), Nikolaeva (2004, p. 192) y Svetozarova (1982, pp. 90-93) coinciden en que el centro de la IK muestra movimiento ascendente (en algunos casos, movimiento circunflejo ascendente-descendente) al final del enunciado.

- Entonema interrogativo parcial e IK 2: el pico tonal y el centro de la IK se definen por el movimiento ascendente en la sílaba tónica del pronombre interrogativo del enunciado.
- Entonema interrogativo con “a” (esp. “y”) e IK 4: se caracteriza por el movimiento tonal ascendente en la conjunción “a” (esp. “y”) con el movimiento descendente en la primera sílaba tónica y el ascenso tonal en la parte postónica. El centro de la IK se mantiene en la sílaba postónica.
- Entonema exclamativo e IK 5, 6, 7: se observa el movimiento ascendente en el centro de la IK que comprende la duración alta de la sílaba tónica del segmento marcado emotivamente.
- Entonema enfático e IK 1, 2, 3, 4: se refiere al énfasis entonativo de uno de los elementos del enunciado. El énfasis, según Nikolaeva, se explica como la oposición entonativa de una palabra (segmento) en una cadena discursiva respecto a otras palabras de la misma cadena. En este caso, los datos proporcionados por la misma Nikolaeva (1977, p. 88), así como por Svetozarova y Scerbakova (1975, p. 123, 128), Svetozarova (1978, pp. 177-178), y Keijsper (1992) confirman que el centro de la IK siempre se desplaza en función de la intención de los hablantes y se caracteriza por un segmento marcado entonativamente (palabra) cuya duración (prolongación de la sílaba tónica del segmento destacado), intensidad (mayor intensidad de la sílaba tónica) y movimiento tonal (ascendente) se destacan del resto de los segmentos.

Esta clasificación de las unidades entonativas en ruso y sus rasgos acústicos, propuestos por las autoras mencionadas Bryzgunova, Svetozarova y Nikolaeva, nos ayudarán a observar posibles interferencias entonativas de los hablantes rusos que interactúan en español. Estas interferencias (positivas o negativas) desempeñarán un papel importante en el análisis complejo de nuestro corpus⁶.

Por último, mencionamos a Sandro Kodzasov, un lingüista especialista en fonética de la Universidad Estatal de Moscú, y a su contribución en la definición del sistema entonativo en ruso.

⁶ Según Blas Arroyo (1991), Medina López (1997) y Cortés Moreno (2002), este término se refiere a los errores (léxico-gramaticales, prosódicos, gestuales etc.) cometidos por los alumnos de LE en la L2, originados por la influencia de su L1; si el aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos de L1 y el aprovechamiento de estos conocimientos provoca errores en L2, hablamos de interferencia o de transferencia negativa. En otras ocasiones, por el contrario, si estos conocimientos facilitan el aprendizaje de la L2, sin causar errores, hablamos de transferencia positiva.

En primer lugar, Kodzasov ha ampliado la lista de los rasgos acústicos que deben de tenerse en cuenta a la hora de la definición de las unidades entonativas. Destaca los siguientes:

Tabla 3: Características acústicas de las unidades entonativas según Kodzasov.

| Concepto acústico | Función |
|--------------------------|---|
| Tono | Muestra la función semántica del enunciado (declarativo, interrogativo, etc.). |
| Intensidad y duración | Destacan la sílaba tónica del centro entonativo del enunciado. |
| Calidad de la fonación | Determina la pragmática del enunciado (la calidad de la voz puede transmitir matices dubitativos, desiderativos, etc.). |

Según este autor (2009, p. 28), la calidad de fonación, relacionada con la tensión de las cuerdas vocales, actúa como medio de expresión⁷ e introduce ciertas funciones pragmáticas en el enunciado: por ejemplo, la voz chillona se asocia con el matiz de desaprobación y la voz aspirada con admiración. Cabe mencionar que es un rasgo característico en los enunciados valorativos de la lengua rusa, tal como también se describe en los trabajos de Bryzgunova (1977, 1984).

En relación con la lista anterior de las características prosódicas, el autor propone las siguientes unidades entonativas en el sistema entonativo:

- 1) Como unidad entonativa, Kodzasov toma el entonema, introducido por Nikolaeva (1977).
- 2) En la descripción del sistema entonativo y entonemas del ruso, Kodzasov destaca dos tipos de niveles:
 - A. Nivel del centro entonativo: como ya se ha mencionado, las descripciones existentes del sistema entonativo de ruso suelen señalar un conjunto de las figuras entonativas (construcciones, según Bryzgunova) más utilizadas, basadas en las características de sus centros entonativos (es decir la descripción de los rasgos acústicos de estos centros, un segmento del

⁷ Este término se utiliza tanto en el trabajo de Kodzasov, como en la obra de García Riverón. Esta autora lo define de la siguiente manera: “Medio de expresión denomina a los diferentes procedimientos que utiliza la lengua para expresar el valor comunicativo. En otras palabras, son los medios con los que el hablante manifiesta la sustancia del mensaje. Los medios de expresión pueden ser léxicos, gramaticales y fónicos” (García Riverón, 1987, p. 208).

enunciado). Además, el significado semántico-pragmático de los enunciados en esta lengua está condicionado tanto por el movimiento tonal en el centro entonativo, como por su desplazamiento en función de distintos tipos de expresiones. Así, el sistema de Bryzgunova (1977, 1984), que sigue siendo el modelo ejemplar y referencial para los lingüistas rusos, incluye siete unidades básicas (IK) que sirven para describir los patrones entonativos de los enunciados según su función: declarativos (dos tipos), interrogativos (tres tipos), exclamaciones y enunciados con elementos enfatizados.

B. Nivel de las características entonativas integrales: Kodzasov delimita los rasgos prosódicos tal y como se aprecia en la Tabla 3 (tono, intensidad, duración y calidad de fonación) y los denomina “integrales”, ya que actúan en su conjunto dentro del enunciado entero (no solo dentro del centro entonativo). Según este autor, estas características deben considerarse como una clase separada de unidades entonativas, pues funcionan independientemente de los centros entonativos. Cabe mencionar que el mismo enfoque se aplica en los trabajos de García Riverón (1987, 1988) dedicados al análisis de la entonación del español; en concreto, la autora resalta que en su estudio no parte solamente del centro entonativo, porque en español este centro no cumple tantas funciones y su función semántico-pragmática es inferior.

En este apartado hemos mostrado la evolución en la descripción del sistema entonativo de ruso. Partiendo de todo lo mencionado, podemos concluir lo siguiente:

- 1) Todos los autores citados (Bryzgunova, Svetozarova, Nikolaeva y Kodzasov) consideran los rasgos prosódicos, tales como tono, intensidad y duración, esenciales para definir el carácter de los enunciados; en contraste con esto, Kodzasov incluye un rasgo aparte (calidad de la fonación) al definirlo como crucial para hablar sobre los aspectos pragmáticos de los enunciados en ruso.
- 2) La propuesta de Bryzgunova (el sistema de IK) se considera la base del sistema entonativo en ruso y se relaciona con los estudios entonativos de otros investigadores, tales como Nikolaeva y Kodzasov.
- 3) El concepto del entonema de Nikolaeva resulta ser la unidad fundamental en el sistema entonativo del ruso moderno.

- 4) Las aproximaciones del sistema entonativo en ruso, en todos los autores mencionados, las consideramos complejas y abarcadoras, y las utilizaremos a lo largo del análisis de nuestro corpus.

A continuación, procedemos a la descripción y explicación del sistema entonativo del español, con el fin de proporcionar los patrones entonativos de la variedad hablada en Galicia, para el análisis posterior de las grabaciones realizadas con la participación de los hablantes gallegos nativos de español.

2.2 El sistema entonativo, su aplicación y relación con la variante del español de Galicia

Mencionamos, primeramente, el sistema entonativo y sus constituyentes establecidos por Raquel García Riverón (1996, 1996a, 1998); a continuación, su funcionamiento y relación con los patrones melódicos de la variante del español de Galicia. La siguiente subsección 2.2.1 la dedicaremos a la descripción de dicho sistema y a la explicación de su importancia para el análisis dimensional del significado que construyen los hablantes.

2.2.1 El sistema entonativo complejo y sus características

Los trabajos de García Riverón (1996, 1996a, 1998, 2005, 2018, 2020) y García Riverón et. al (2010) demuestran con un modelo de análisis dimensional del significado que las unidades entonativas se organizan según las funciones semántico-pragmáticas que desempeñan y forman un sistema único denominado *sistema entonativo complejo*. Esta autora ha descrito el sistema entonativo complejo de la variante del español de Cuba, basándose en los estudios de los lingüistas rusos soviéticos citados en la sección 2.1, porque su formación inicial fue en Rusia (de hecho, su primer doctorado fue en lenguas eslavas por la Universidad de Lomonosov en Moscú).

Así esta autora sitúa como fundamento de su investigación la visión teórica y metodológica de Elena Andreevna Bryzgunova (1963, 1969, 1977, 1980, 1984, 1989), una visión de los sistemas de oposiciones que se ha desarrollado en la lingüística rusa desde los postulados de la *lógica dialéctica* (García Riverón, 1996, 1996a, 1998). De igual forma, toma de Bryzgunova, Nikolaeva y Svetozarova las variables para delimitar sus patrones (frecuencia, tiempo e intensidad), lo que le permite definir el patrón en sí

mismo como *sistema dinámico complejo*, integrado como una unidad de análisis que interactúa con el resto de los niveles semióticos. Finalmente, adopta de Nikolaeva el concepto de entonema (García Riverón, 1996a, 1998), la división en dominios sintagmático y paradigmático, con el fin de definir el sistema y su funcionamiento en el discurso.

La diferencia con el grupo cubano (García Riverón y sus colaboradores) estriba en el número de patrones: dieciocho descritos para el español cubano frente a los siete del sistema ruso. Esto se explica porque en la descripción del sistema de entonación del español de Cuba se aplicó un estudio *dimensional del significado*, también de base dialéctica⁸ (García Riverón, Caballero y Maciñeira, 1991, García Riverón 1996a, 1998, García Riverón, Losada y Pardo, 2008). Se definieron, junto a los *entonemas*, otras unidades de análisis: *variantes* de entonemas y realizaciones de entonema, de fundamento semántico y pragmático. Asimismo, se ha propuesto la unidad de análisis *acto de habla interaccional* (que también se discretiza semántica y pragmáticamente), una unidad de mayor complejidad que el patrón de entonación. Todo ello les ha permitido conceptualizar teóricamente el sistema de entonación como *sistema dinámico complejo* (García Riverón, 2005; García Riverón, Losada y Pardo, 2008), que se engarza con otros sistemas en otro sistema general (holístico); este último uniría los diferentes sistemas semióticos de menor o mayor grado de complejidad (García Riverón, Pardo y Bustamante, 2019; García Riverón, Montero y Acosta, 2021).

En lo que se refiere a la descripción del propio sistema de García Riverón, las funciones entonativas se organizan según dos dimensiones: sintagmática y paradigmática. En esto coincide con Hidalgo Navarro (1997, 1998, 2000, 2001, 2006a y b, 2016, 2019, 2020) y Cantero Serena y Mateo Ruiz (2013), quienes también estructuran las funciones de la entonación en dos niveles: sintagmático (entonación prelingüística⁹) y paradigmático (entonación lingüística y paralingüística). Respecto al nivel sintagmático, estos autores destacan el papel de las perspectivas articulatoria, acústica y perceptiva,

⁸ *La teoría (o el estudio) dimensional del significado* se refiere a la estructura del significado lingüístico, el cual se concibe como una entidad compleja en la que se vinculan cuatro tipos de dimensiones: modal (valoración subjetiva ante lo dicho), ilocutiva (intención pragmática del hablante), referencial (construcción discursiva para designar a las entidades en la comunicación) y gramatical (construcción sistémicamente regulada de los enunciados).

⁹ Es un término propio de Cantero Serena y Mateo Ruiz (2013, p. 2) que no solo consiste en la melodía, sino también en el acento y el ritmo, y define los rasgos fónicos del fenómeno conocido como “acento extranjero”.

mientras que respecto al nivel paradigmático acuden a las unidades entonativas y a su significado semántico-pragmático. Asimismo, el sistema de García Riverón incluye la función de la entonación en la organización de la estructura informativa al nivel del enunciado (determinación del tópico y foco), lo que se estudia desde los discursos y no se integra en el sistema (García Riverón, 1998). Esto es algo que concuerda con lo afirmado por Bryzgunova (1977), por la importancia tipológica que tiene en esta lengua el movimiento del centro entonativo (rus. *peredvizhenie intonatsionnogo tsentra*). De aquí las diferencias del sistema de la entonación de Cuba con otros sistemas de la entonación del español que aplican modelos elaborados desde el inglés, como veremos inmediatamente.

Continuando con los constituyentes del sistema entonativo de García Riverón, esta investigadora describe dieciocho unidades entonativas del sistema cubano, cuyos significados contribuyen a formar unidades con el significado propio (modal, ilocutivo, dimensional): enunciación neutral (con advertencia, con obviedad, con ruego), interrogación total (con asombro, de corroboración), interrogación parcial (categórica), interrogación con incógnita omitida, no conclusión (enumerativa, causal), expresión de gran cantidad y vocativo (llamada a distancia). Dichas unidades, a su vez, forman el grupo de *entonemas*, que se observan como unidades acústicas mínimas, segmentables en el discurso. Según García Riverón (1996, t. I, p. 99), y Pedrosa Ramírez, Bermúdez Sánchez y García Riverón (2019), y Bermúdez Sánchez, Pedrosa Ramírez y García Riverón (2021) la noción de *entonema* se define como una unidad de entonación a la que se atribuye un significado semántico-pragmático codificado en el sistema o en el discurso. *Las variantes de entonemas* (VE) son unidades que, al coincidir con los entonemas en un mismo enunciado y contexto, introducen nuevos rasgos semántico-pragmáticos dentro de un valor más general. Por último, *las realizaciones de entonema* (RE) son patrones entonativos que no provocan cambio de significado y se definen como realizaciones acústicas de una misma unidad fonológica y significativa (entonema o variante de entonema).

Según la propuesta original de García Riverón (1996, 1996a, 1998), hemos recopilado los datos sobre el conjunto de entonemas y sus características en la siguiente tabla:

Tabla 4: El sistema de entonemas cubano de García Riverón y sus rasgos.¹⁰

| Entonemas | Rasgos | Variantes (realizaciones discursivas) | Rasgos |
|------------------|--|--|---|
| 1 (E-1) | Enunciación neutral (tonema de cadencia). | 1a (VE-1a) | Enunciación con función de advertencia (tonema circunflejo descendente- ascendente). |
| | | 1b (VE-1b) | Enunciación con función de evidencia o aclaración (tonema ascendente). |
| | | 1c (VE-1c) | Enunciación con función de petición (tonema descendente). |
| 2 (E-2) | Interrogación neutral con pronombre o adverbio (tonema de anticadencia). | 2a (VE-2a) | Interrogación categórica (tonema de cadencia). |
| 3 (E-3) | Interrogación neutral absoluta (tonema circunflejo ascendente- descendente). | 3a (VE-3a) | Interrogación con función de asombro (tonema circunflejo). |
| | | 3b (VE-3b) | interrogación con función de comprobación (tonema ascendente). |
| 4 (E-4) | Interrogación neutral con incógnita omitida (tonema de anticadencia). | 4a (VE-4a) | Interrogación inconclusa (tonema descendente). |
| 5 (E-5) | Enunciación de no conclusión (tonema de anticadencia). | 5a (VE-5a) | Enunciación de no conclusión ejemplificadora o enumerativa (tonema de cadencia). |
| | | 5b (VE-5b) | Enunciación con función de causalidad acompañada con adverbio relativo <i>como</i> (tonema de anticadencia). |
| 6 (E-6) | Exclamación neutral (tonema ascendente). | 6a (VE-6a) | Exclamación neutral (tonema descendente). |
| 7 (E-7) | Enunciados vocativos neutrales (tonema de semicadencia). | 7a (VE-7a) | Enunciados vocativos con llamada a distancia (tonema ascendente). |

¹⁰ Cabe resaltar que, según García Riverón (2002, 2003), en el SDC los patrones de estos E, VE y RE pueden cumplir diferentes funciones. Dicha autora ha tomado estas unidades para determinar las funciones semántico-pragmáticas de los enunciados que iban apareciendo con más frecuencia en las 50 horas de grabación de las muestras para su estudio.

Tal y como muestra la tabla, los entonemas son unidades entonativas informativas con significado semántico-pragmático propio, que emergen dentro de los actos de habla. Sin embargo, el significado de un acto de habla no se construye únicamente a partir de la entonación o de las unidades verbales. Según García Riverón (1998, p. 77), existe una noción lingüística abarcadora cuyo valor ilocutivo y comunicativo se originan a partir de la interacción de varios medios de expresión lingüísticos (incluida la entonación) y quinésicos, y que denomina *acto de habla interaccional* (AHI). Estos actos de habla poseen un significado semántico-pragmático complejo que se construye, como se acaba de decir, a partir de la interacción de todos medios de expresión (léxicos, gramaticales, prosódicos y quinésicos).

En distintos trabajos de esta autora y su grupo, se aborda el significado de los diferentes AHI: García Riverón, 1998, 2005; García Riverón, Losada, y Pardo, 2008; García Riverón y Marrero, 2013. A partir de dichos estudios, observamos que algunos de los entonemas forman parte de los actos de habla interaccionales propios de la variante del español de Cuba. Tal y como afirma otra investigadora del grupo, Bermúdez-Sánchez (2018, p. 43), las categorías semántico-pragmáticas asociadas con los entonemas del sistema entonativo cubano sirven como base para la construcción de la clasificación de los AHI.

Desde esta perspectiva, según García Riverón (1998, 2005), García Riverón y Marrero Montero (2013) y García Riverón, Losada y Pardo (2008), los AHI se agrupan en torno a las cinco siguientes categorías semántico-pragmáticas (a estos actos se asocia la entonación):

- 1) **AHI enunciativos:** aquellos cuya función es afirmar o negar algo; este tipo de AHI parte del rasgo modal de certidumbre o conocimiento completo del emisor. Coinciden con los actos asertivos o representativos de Searle (1979), cuya función es afirmar, describir o narrar.
- 2) **AHI interrogativos:** aquellos cuya función es conseguir o aclarar información sobre algo (alguien) que desconoce el emisor; poseen la modalidad de incertidumbre o desconocimiento máximo. Se incluyen en el grupo de los actos directivos de Searle (1979) con la fuerza ilocutiva de conseguir que el interlocutor complete la petición del emisor, proporcionando la información necesaria o llevando a cabo una acción.

- 3) **AHI valorativos**¹¹: son los que expresan una apreciación (positiva, negativa, objetiva, subjetiva, etc.) ante un objeto, un hecho o una persona; se caracterizan por la modalidad semántica de la valoración (Caballero, 2002, 2014; García Riverón, 2005; García Riverón, Losada y Pardo, 2008) y coinciden con los actos veredictivos de Austin (1962). Asimismo, se incluyen dentro de la clase de los actos representativos de Searle (1979).
- 4) **AHI exhortativos**: se asocian tanto con los actos de habla ilocutivos como perlocutivos. Su función se refiere a las categorías pragmáticas de orden, petición o persuasión. Se corresponden con los actos directivos de Searle (1979).
- 5) **AHI apelativos**: aquellos cuya función es llamar la atención del interlocutor o enfatizar algo. Se asocian con la categoría de expresividad, según García Riverón (2005) y García Riverón, Losada y Pardo (2008). También, se incluyen dentro de los actos directivos de Searle (1979).

2.2.2 El sistema entonativo en relación con los patrones melódicos de la variante del español de Galicia

La razón por la que optamos por analizar esta variante del español se debe al origen de nuestros informantes nativos que han participado en la grabación de nuestro corpus. El sistema entonativo del español hablado en Galicia incluye unos patrones melódicos específicos, por lo que necesitamos realizar una aproximación al estudio de la entonación de Galicia para analizar el funcionamiento de estos patrones a lo largo de las interacciones de nuestros informantes.

Para empezar, definimos a estos informantes, siguiendo la terminología de Fernández Rei (2019, p. 447), como *hablantes monolingües funcionales del castellano (CM)*. Este grupo procede de zonas urbanas de Galicia, cuya primera lengua es el EG (español de Galicia), y que hablan casi exclusivamente el castellano en un porcentaje que estiman cercano al 100%. Reconocen que pueden hablar el gallego estándar, pero su uso es muy esporádico (en ciertas interacciones limitadas). En otras situaciones, en su casa y en su entorno habitual, tienen poco o ningún contacto con el gallego.

¹¹ En los AHI del español de Cuba se discretizan semántica y pragmáticamente y, de ahí, la distinción de los significados se hace más precisa. Por esta razón, diferencian los AHI valorativos, expresivos y afectivos que, tradicionalmente, se insertan en el dominio de los exclamativos. (García Riverón, 2002 a y b, 2003).

Como resalta esta misma autora (op. cit., pp. 439-440), el EG es el resultado híbrido del contacto entre el gallego y el castellano, cuyos constituyentes lingüísticos (gramática, léxico, prosodia, etc.) provienen en su mayoría del castellano. Es decir, el EG se considera una variante castellanizada, al igual que el español de Cantabria, según López Bobo y Cuevas Alonso (2009), Cuevas Alonso y López Bobo (2011) y, Cuevas Alonso y Míguez Álvarez (2019)¹². Sin embargo, desde el punto de vista de la perspectiva prosódica, tanto el español de Cantabria como el de Galicia poseen rasgos propios que no se eliminaron en el proceso de hibridación. Asimismo, los autores citados coinciden en que existen patrones melódicos similares entre estas dos variantes del español; patrones que están condicionados por la variedad lingüística diatópica; es decir, forman parte de los patrones melódicos de las variantes norteñas del español. Dichas similitudes se exponen en la Tabla 5 que presentamos más adelante en este subapartado.

En lo que se refiere a la entonación del EG, Fernández Rei y Escourido (2008), Fernández Rei (2019), Regueira y Fernández Rei (2020) afirman que los patrones de algunos tipos de enunciados son convergentes con los patrones del español de Madrid; por ejemplo, en los enunciados interrogativos parciales (*wh-questions*); sin embargo, resaltan que existen ciertas diferencias melódicas en los enunciados interrogativos totales (*yes-no questions*), resultados de la transferencia de los patrones entonativos del gallego al EG. En lo que se refiere a otros constituyentes prosódicos, en primer lugar, nos referimos a la intensidad; en las obras de Regueira (2009, pp. 156-163), y Regueira y Fernández Rei (2020, pp. 358-360), se destaca dicha intensidad como el recurso prosódico en el que se observa la transferencia prosódica directa del gallego al EG (por ejemplo, las vocales finales se reducen en gallego, hecho que se observa como el resultado de la transferencia del gallego al EG).

A continuación, presentamos los resultados del estudio de las curvas melódicas relevantes para nuestro estudio del EG en la siguiente Tabla 5, basados en los trabajos de Prieto y Roseano (2009-2013), Fernández Rei (2005), Martínez Celdrán, Fernández Planas, Dorta Luís y Fernández Rei (2007), Fernández Rei y Escourido (2008), Fernández Rei (2019), Regueira y Fernández Rei (2020), López Bobo y Cuevas Alonso (2009), Cuevas Alonso y López Bobo (2011), y Cuevas Alonso y Míguez Álvarez (2019). La

¹² Tal y como afirman estos autores, estas variantes se caracterizan por el mayor uso de los recursos gramaticales, léxicos y prosódicos procedentes del castellano, a pesar de su naturaleza híbrida (es un caso de mezcla entre castellano y gallego, pero predominan los rasgos lingüísticos del castellano).

descripción y la anotación de los rasgos entonativos de la variante de español de Galicia (VEG), propuestas por dichos autores, han sido llevadas cabo a través del modelo métrico-autosegmental Sp_ToBI, elaborado por Beckman et al. (2002), Face y Prieto (2007), y Estebas Vilaplana y Prieto (2009). Sin embargo, en nuestro trabajo partimos de otro sistema para la anotación prosódica: el análisis melódico del habla (AMH), propuesto por Cantero Serena (2002) y usado por Ballesteros Panizo y Font Rotchés (2019) para la descripción de algunos patrones entonativos de la variante asturiana del español. Por lo tanto, los rasgos melódicos de la Tabla 5 representan una síntesis de los datos ofrecidos por los autores mencionados anteriormente, anotados mediante el modelo AMH (en el que basamos también nuestra investigación).

Tabla 5: Referencias tonales de los diferentes tipos de enunciados del español en Galicia.

| Enunciado | Anotación según el modelo AMH | Anexo I. Ejemplos de Prieto y Roseano (2009-2013) de Vigo |
|---|--|--|
| Declarativo neutro | Primer pico: +5% núcleo: -10% inflexión final: -10%. | Ejemplo EG 1 |
| Declarativo con focalización contrastiva I | Primer pico: circunflejo (+47%/-28%) núcleo: +40% inflexión final: circunfleja (-36%/+26%). | Ejemplo EG 2 |
| Declarativo con focalización contrastiva II | Primer pico de la primera ip: +0/+1% primer pico de la segunda ip: +29% núcleo: -6% inflexión final: -13%. | Ejemplo EG 3 |
| Exclamativo | Primer pico: circunflejo (+2%/-21%) núcleo: circunflejo (0/+30%/-30%) inflexión final: -26%. | Ejemplo EG 4 |
| Declarativos dubitativos | Primer pico: 100% cuerpo (tono circunflejo en el SV): +22% en la sílaba tónica/-28% en la postónica núcleo: -5% inflexión final: -1%. | Ejemplo EG 5 |
| Declarativo de obviedad | Primer pico: circunflejo (100%/-12%) el cuerpo: +24%/-32% | Ejemplo EG 6 |

| | | |
|--|---|---------------|
| | núcleo: circunflejo (-5%/+25/-22%) inflexión final: circunfleja (0/+30%/-17%). | |
| Interrogativo absoluto informativo | Primer pico: ascendente (100%/+12%) núcleo: -48% inflexión final: circunfleja (+1%/-10%). | Ejemplo EG 7 |
| Interrogativo absoluto de confirmación | Primer pico: +61% núcleo: +36%. | Ejemplo EG 8 |
| Interrogativo absoluto imperativo | Núcleo: -37%. | Ejemplo EG 9 |
| Interrogativo parcial informativo | Primer pico: +31% núcleo: +3% inflexión final: -1%. | Ejemplo EG 10 |
| Interrogativo parcial imperativo | Primer pico: ascendente (100%/+21%) núcleo: circunflejo (0%/-11%/+64%). | Ejemplo EG 11 |
| Imperativo de orden | Primer pico: ascendente (100%/+25%) núcleo: +17%. | Ejemplo EG 12 |
| Imperativo de ruego | Primer pico (SV de modo imperativo): circunflejo (-5%/+12%/-24%) núcleo: circunflejo (0/+20%/-32%) inflexión final: -13%. | Ejemplo EG 13 |
| Vocativo | Núcleo: circunflejo (+11%/+67%/-13%) inflexión final: -12%. | Ejemplo EG 14 |

Ya hemos mencionado más arriba a los autores que observan ciertas similitudes entre los patrones entonativos del EG y otros patrones del español hablado en la parte norteña de la Península Ibérica. Por ejemplo, según ellos, los enunciados declarativos de obviedad de la variante de español de Cantabria presentan la misma configuración nuclear que el EG: L+H* LM% (el análogo de la Tabla 5 es el núcleo circunflejo (-5%/+25/-22%)). Asimismo, afirman que los dialectos norteños del español se destacan por el tonema (núcleo) descendente en los enunciados interrogativos parciales y totales con función informativa (sin focalización).

Resaltamos que el sistema entonativo de la variante de español de Galicia todavía no está completamente definido. Hemos escogido los trabajos de los autores citados ya que los datos propuestos por ellos los consideramos importantes para dar el primer paso en la descripción del sistema del EG. Asimismo, los ejemplos del EG de la tercera columna de la Tabla 5, procedentes del corpus de Prieto y Roseano (2009-2013), se han grabado usando el método de *Encuesta de situaciones*¹³. Debido a la naturaleza condicionada y semidirigida de este corpus, concluimos que los rasgos acústicos de los enunciados descritos en la Tabla 5 podrían servir de referencia para nuestro estudio que consta también de interacciones semidirigidas de *role-play*, actividades propias del ámbito didáctico.

Finalmente, en el Capítulo II identificaremos los rasgos acústicos obtenidos tras el análisis de nuestro corpus grabado con los hablantes del EG y, apoyándonos en las características de esta Tabla 5; asimismo, compararemos y completaremos la descripción de la melodía de esta variante dialectal.

En la próxima subsección nos referimos de nuevo a los datos de estos patrones entonativos del EG en el análisis contrastivo-comparativo entre el sistema entonativo ruso y el sistema entonativo complejo de García Riverón (1996, 1996a, 1998).

2.2.3 Aproximación al análisis contrastivo entre los sistemas entonativos del español y del ruso

Esta sección la dedicaremos a la realización de una síntesis de los datos sobre los sistemas entonativos que hemos abordado en las subsecciones anteriores y a la comparación mencionada.

En lo que se refiere a los estudios contrastivo-comparativos previos sobre la entonación en ruso y español, resaltamos los trabajos de García Riverón (1980, 1987), Mazina (Мазина 1984) y Dmitrieva (2017, pp. 97-99). Según dichas autoras, existen las siguientes diferencias en el funcionamiento de la entonación en estas lenguas:

¹³ Se trata de grabaciones en audio de diferentes tipos de enunciados, obtenidos a partir de las respuestas a una situación condicionada entre dos participantes. Por ejemplo, la situación propuesta por el instructor es la siguiente: "Estás con un amigo. Pregúntale si tiene hora". La respuesta del interlocutor grabada para el corpus sería "¿Tienes hora?". La encuesta consta de varias situaciones, cada una de las cuales corresponde a un tipo de enunciado. Los enunciados se organizan de la siguiente forma: declarativas, interrogativas absolutas, interrogativas parciales, interrogativas reiterativas, ruegos, órdenes y vocativos.

- 1) En ruso se destacan varias oposiciones de enunciados del significado múltiple, cuya función comunicativa (aseveración, interrogación, exclamación) está condicionada por la entonación; es decir, se pueden identificar unas oposiciones cuyo significado solo difiere por la entonación. Todo ello indica la mayor carga funcional de la entonación rusa para la distinción de la función pragmático-comunicativa de los enunciados¹⁴. Mientras tanto, en español el número de estas oposiciones que solo se distinguen por la entonación es menor; se usan con más frecuencia los medios léxico-gramaticales y morfo-sintácticos para la expresión y la interpretación del significado, lo que contrasta con las funciones que adquiere el centro entonativo móvil del ruso.
- 2) Tanto en ruso como en español hallamos rasgos entonativos comunes. Así, por ejemplo, destacamos el tonema (núcleo) descendente en los enunciados aseverativos, interrogativos parciales y enumeraciones. Con todo, existen aún dificultades a las que los alumnos rusos pueden enfrentarse en relación con los patrones melódicos del español.

Dmitrieva (2017, pp. 97-99) resalta que el centro entonativo de algunos enunciados aseverativos rusos no coincide con la última sílaba tónica como en español, sino que se traslada hacia la izquierda. Asimismo, en los enunciados interrogativos absolutos existe una diferencia importante: en español, el pretonema es a un nivel más alto, con tono descendente hasta el tonema donde el tono asciende; en ruso, el pretonema es de tono medio suspensivo y el centro entonativo tiene un tono ascendente-descendente brusco (lo que hemos observado en el gráfico B de la sección 2.1 del presente capítulo), con la parte posterior descendente más baja.

Partiendo de las similitudes y diferencias de los sistemas entonativos que hemos mostrado en esta y en las subsecciones anteriores, ofrecemos los datos contrastivo-comparativos en la siguiente tabla:

¹⁴ Cabe destacar que en la descripción del sistema entonativo de Cuba es a la inversa; en el caso del sistema de la variante del español de Galicia, los estudios existentes son escasos y, por tanto, no concluyentes; necesitan mayor profundización.

Tabla 6: Recopilación de los datos de los rasgos y sistemas del español cubano de García Riverón, del ruso y del español de Galicia.

| Enunciados | Sistema complejo entonativo de García Riverón | Sistema ruso | Rasgos del EG ¹⁵ |
|-------------------------------|--|---|--|
| Declarativo | Neutro (tonema de cadencia) (E-1). | IK 1 (movimiento descendente en el centro de la IK (CIK)). | Ejemplos EG 1 |
| | Función de advertencia (tonema circunflejo descendente-ascendente) (VE-1a). | IK 2 (movimiento ascendente ligero en el CIK). | Ejemplos EG 2, 3 |
| | Función de evidencia o aclaración (tonema ascendente) (VE-1b). | IK 1, 2, 3, 4 (función enfática). | Ejemplos EG 2, 3, 6 |
| | Función de petición (tonema descendente) (VE-1c). | IK 3 (movimiento ascendente notable en el CIK). | Ejemplo EG 13 |
| Declarativo inconcluso | Neutro (tonema de anticadencia) (E-5). | IK 3 (movimiento ascendente notable en el CIK), IK 4 (movimiento ascendente en el CIK que se mantiene en las sílabas átonas posteriormente), IK 6 (movimiento ascendente en el CIK que se mantiene hasta el final del enunciado). | Ejemplo EG 5 |
| | Enunciación de no conclusión ejemplificadora o enumerativa (tonema de cadencia) (VE-5a). | IK 4 (movimiento ascendente en el CIK que se mantiene en las sílabas átonas posteriormente). | Ejemplo EG 6 |
| | Enunciación con función de causalidad acompañada con la adverbio relativo <i>como</i> (tonema de anticadencia) (VE-5b). | IK 1, 2, 3, 4 (función enfática). | No se ha encontrado en los estudios revisados en la subsección 2.2.2 del español de Galicia. |
| Interrogativo con pronombre o | Neutro (tonema de anticadencia) (E-2). | IK 2 (movimiento ascendente ligero en el CIK). | Ejemplo EG 10 |

¹⁵ Los gráficos de cada uno de los ejemplos se pueden consultar en el Anexo I y las características melódicas en la Tabla 5 de la sección 2.2.2.

| | | | |
|---|--|--|--|
| adverbio (parciales) | Categorica (tonema de cadencia) (VE-2a). | IK 1, 2, 3, 4 (función enfática). | Ejemplo EG 10, 11 |
| Interrogativo absolutos | Neutro (tonema circunflejo ascendente-descendente) (E-3). | IK 3 (movimiento ascendente notable en el CIK). | Ejemplo EG 7 |
| | Función de asombro (tonema circunflejo) (VE-3a). | IK 1, 2, 3, 4. | No se ha encontrado en los estudios revisados en la subsección 2.2.2 del español de Galicia. |
| | Función de comprobación (tonema ascendente) (VE-3b). | IK 1, 2, 3, 4 (función enfática). | Ejemplo EG 8 |
| Interrogativo con incógnita omitida | Neutro (tonema de anticadencia) (E-4). | IK 3 (movimiento ascendente notable en el CIK). | No se ha encontrado en los estudios revisados en la subsección 2.2.2 del español de Galicia. |
| | Interrogación inconclusa (tonema descendente) (VE-4a). | IK 4 (movimiento ascendente en el CIK que se mantiene en las sílabas átonas posteriormente). | No se ha encontrado en los estudios revisados en la subsección 2.2.2 del español de Galicia. |
| Exclamativo, Valorativo, Expresivo y Afectivo | Neutro (tonema ascendente; descendente) (E-6), (VE-6a) y (VE-2a). | IK 5 (movimiento ascendente en el CIK), IK 6 (movimiento ascendente en el CIK que se mantiene hasta el final del enunciado), IK 7 (movimiento ascendente en el CIK). | Ejemplo EG 4 |
| Vocativo | Neutro (tonema de semicadencia) (E-7). | IK 2 (movimiento ascendente ligero en el CIK) | Ejemplo EG 14 |
| | Función de llamada a distancia (tonema ascendente) (VE-7a). | IK 1, 2, 3, 4 (función enfática). | Ejemplo EG 14 |

Como mostraremos en el capítulo II, los datos descritos en esta sección son cruciales para el análisis de los rasgos acústicos de los enunciados de nuestros corpus, la definición de sus funciones pragmáticas y la ampliación de los estudios sobre la entonación del EG.

A continuación, nos referiremos a otro recurso no verbal cuyo papel en el proceso comunicativo no es menos importante que el de la entonación.

2.3 Interrelación del gesto y el habla oral

En las últimas secciones hemos abordado los aspectos de la comunicación no verbal que se transmiten a través de los elementos prosódicos. Hemos propuesto una breve descripción de los patrones melódicos y sus constituyentes, sus funciones e, incluso, hemos realizado un análisis contrastivo de su funcionamiento en español y en ruso. A continuación, trataremos otro componente no verbal significativo que también participa en la construcción del significado semántico-pragmático complejo de los hablantes. Abordaremos este tema desde tres perspectivas distintas: teórica (una síntesis de algunos estudios realizados hasta el momento), tipológica (la clasificación de gestos más usada en la actualidad) y analítica (el funcionamiento de los gestos en la comunicación).

Desde el punto de vista de la aproximación teórica, algunos autores, como McNeill (1992), y McNeill y Duncan (2000), indican que en ciertos contextos los hablantes son capaces de transmitir su intención comunicativa únicamente a través de los gestos. Como ejemplo, serviría una situación típica en la que una persona sin conocimientos de una lengua extranjera intenta preguntar o expresar algo utilizando gestos icónicos, los que definiremos a continuación de esta sección. Sin embargo, lo habitual es analizar el gesto como un complemento a la comunicación verbal.

Otros investigadores, como Kendon (1980) y Goldin-Meadow (1999, pp. 422-423), afirman que los gestos reflejan los procesos cognitivos de los hablantes y expresan las ideas que no se reproducen explícitamente y verbalmente en la conversación. Igualmente, Kendon (1980, pp. 208-209) remarca también que los gestos no son separables de la interacción comunicativa verbal, sino que forman un sistema integrado junto con ella¹⁶. Al mismo tiempo, Goldin-Meadow (1999, pp. 422-423) menciona esta misma idea en su trabajo sobre el papel de los gestos en las interacciones comunicativas infantiles,

¹⁶ Cabe mencionar que Kendon conecta la tradición gestual con la tradición retórica. Resalta que la historia de la evolución del gesto tiene una larga tradición desde la retórica, asegurando que el lenguaje surgió a través de la actividad corporal (los gestos). Asimismo, David Pujante (2003) sigue la línea de esta tradición e incluye los gestos en una de las cinco operaciones retóricas, en concreto, la *actio*; ello implica la producción de los gestos y la prosodia adecuados en un tipo de discurso, los cuales, a su vez, desempeñan funciones como convencer, atenuar algo, etc.

reafirmando que forman la base para la adquisición del lenguaje verbal. Finalmente, Goldin-Meadow y Wagner (2005, p. 237) destacan la importancia de los gestos para el proceso de memorización y retención de la información. Dichos autores plantearon un experimento en el que tanto niños como adultos tenían que memorizar una lista de palabras. El resultado demostró que ambos grupos fueron capaces de retener en la memoria más información si empleaban ciertos gestos y movimientos quinésicos en la fase de la reproducción de las palabras. Esto también muestra que los seres humanos no solo utilizan los gestos con función complementaria a la expresión verbal, sino también con el objetivo de memorizar y, posteriormente, reproducir la información.

Continuando con la perspectiva teórica, resaltamos las observaciones de la comunicación humana realizadas por Vygotsky (1934, pp. 79-81) quien, por su parte, se apoyaba en las teorías de Stern y Koehler según las cuales los gestos se consideran como patrones principales de la comunicación. De entre los gestos posibles, los deícticos forman parte del desarrollo del lenguaje humano en los niveles más primitivos. Además, Vygotsky (1934, p. 88) destaca el uso de los gestos por parte de los bebés en las etapas iniciales de desarrollo de lenguaje (una idea que posteriormente desarrolla el autor mencionado anteriormente, Goldin-Meadow). Por ejemplo, las risas, los mismos deícticos y algunos signos manuales aparecen como los primeros instrumentos de contacto social en los primeros años de la vida infantil. Así, podemos observar la tendencia a relacionar el desarrollo del lenguaje humano verbal simultáneo al de los gestos, lo que muestra la estrecha relación entre estos dos procesos.

En las últimas décadas dicha cuestión de la relación entre la comunicación verbal y el gesto se ha desarrollado también ampliamente, tal es el caso de los trabajos del mencionado McNeill (1992, p. 118), sobre todo resaltando su función en la construcción del significado. En concreto, este autor muestra que los verbos principales en una serie de enunciados se acompañan con gestos de las dos manos coordinadas en el noventa por ciento de los casos analizados. Otra idea importante propuesta por este autor (1992, 2000) se refiere al hecho de que la gestualidad y la comunicación oral interactúan en tres niveles: semántico (el gesto y el habla expresan la misma idea), pragmático (en ambas modalidades, el habla y el gesto sirven para la misma función intencional), y fonológico (las prominencias del gesto y del habla están alineadas temporalmente).

Respecto a los niveles semántico y pragmático, destacamos a algunos investigadores que no coinciden con el punto de vista de McNeill. Resaltamos los estudios de Haviland (2000, 2004), Haviland y Levinson (2000), y Morales-López (2021) en los que se indica que el gesto como recurso no verbal es capaz de realizar distintas funciones y modificar el significado global del mensaje. Así, por ejemplo, Morales López describe el papel del gesto y su función irónica en la construcción del significado en el análisis de un discurso político de Miguel Ángel Revilla. En este caso, la ironía, se va construyendo a medida que el político citado interpreta el papel de narrador y, posteriormente, el papel de Mariano Rajoy dirigiéndose a Angela Merkel. Resalta que los rasgos discursivos que utiliza para estos cambios de rol son los cambios prosódicos, gestos manuales y ligeras modificaciones en la expresión facial, tales como ligero cambio de la mirada para indicar la transición desde su papel de narrador hacia el nuevo rol de interlocutor ficticio con la canciller alemana. Este ejemplo nos muestra que el gesto (incluida la expresión facial) y el resto de los recursos discursivos no siempre coinciden en las funciones semántica y pragmática, tal y como señala McNeill, sino que pueden aportar un significado algo distinto.

En cuanto al nivel fonológico, la afirmación de McNeill queda corroborada en los siguientes trabajos de Novack y Goldin-Meadow (2015, pp. 405-406); según estos autores, el pico de los movimientos gestuales, *strokes* o *apexes*, tienden a coincidir en el tiempo con los puntos de la prominencia tonal en el habla. En la misma línea se encuentran las aproximaciones realizadas por Kelly et al. (2010, pp. 261-265), en las que la comunicación verbal y la no verbal se observan como un sistema integrado. Para corroborar esta hipótesis, realizaron los siguientes dos experimentos. El primero incluía un grupo de hablantes nativos de inglés que tenían que ver diferentes vídeos de acciones realizadas por sujetos diversos (por ejemplo, cortar las verduras o lavar los platos) en tres condiciones diferentes en las que interactuaban el habla y el gesto: condición congruente (el habla y el gesto transmiten la misma información), débilmente incongruente (pronunciando la palabra “cortar” mientras se realizaba otro gesto icónico) y fuertemente incongruente (pronunciando la palabra “cortar” mientras reproducían el gesto icónico de “torcer” (véase para la consulta de las imágenes, Kelly et al. (2010, p. 262)). Los resultados del experimento mostraron que, siguiendo la condición congruente, a los sujetos les resultaba más rápido y fácil procesar y reproducir la información, y cometían más errores en la condición débilmente incongruente. Además, las combinaciones que

implicaban fuertes incongruencias producían a su vez más errores que en las débilmente incongruentes.

El segundo experimento contaba con los mismos materiales, idéntico procedimiento y con la única diferencia en el apartado de las instrucciones. Les explicaron a los participantes que iban a ver vídeos de acción en los que la información se transmitía en forma de gestos y de palabras, pero la tarea solicitada consistía en decir si el contenido de la palabra era el mismo o diferente de las acciones gestuales que veían. La hipótesis de los autores se refería a la integración obligatoria del habla y el gesto, y al hecho de si los participantes serían o no más lentos o menos precisos para relacionar las palabras con las acciones mostradas en los vídeos, a medida que el gesto y el habla se volvían cada vez más incongruentes. El resultado novedoso que encontraron fue que esta interacción era obligatoria, en el sentido de que el participante no podía ignorar una modalidad (gesto) mientras procesaba la otra (habla). Por lo tanto, ambos estudios proporcionaron pruebas claras de que el habla y el gesto forman un sistema integrado e interrelacionado.

Otra prueba de esta interrelación la hallamos en el estudio de Esteve-Gibert y Prieto (2013, pp. 855-857) que aborda la relación de los gestos deícticos con la expresión oral. Los autores realizaron una serie de experimentos, en los cuales los hablantes de catalán participaron en la tarea de señalar un punto en la pantalla mientras pronunciaban unas palabras clave con diferentes patrones métricos. Se obtuvieron 720 casos de combinaciones gestuales discursivas. Los resultados del estudio mostraron que los picos de intensidad gestual (*strokes* y *apexes*) variaban dependiendo de la distancia de las sílabas acentuadas y el límite de la próxima frase de la cadena hablada; y los picos de intensidad y los ápices de los gestos se sincronizaban y seguían los mismos patrones. Estos hallazgos confirman también que el gesto y el habla forman un sistema único. En general, la evidencia revela que ignorar el gesto es omitir una parte importante del sistema comunicativo.

A partir de estos datos, hemos obtenido prueba de la relación estrecha entre la comunicación verbal, el gesto e, incluso, la prosodia. Las ideas de Goldin-Meadow (1999, 2005), Novack y Goldin-Meadow (2015), y McNeill (1992) nos parecen fundamentales porque destacan la relación temporal sincrónica entre el habla y el gesto, como la primera evidencia de la naturaleza interactiva de la producción de la voz y los gestos. Sin embargo, quedan aún cuestiones que no han sido abordadas en estos trabajos; no explican la razón

por la que el discurso y los gestos se sincronizan, ni tampoco indican la función de esta sincronización. Igualmente, no aclaran la interrelación del gesto y el habla en la construcción del significado semántico-pragmático del mensaje.

Con objeto de estudiar estas dos cuestiones planteadas, necesitamos acudir a otras dos perspectivas indicadas al principio de esta sección, la perspectivas tipológica y funcional (o analítica), y describir la clasificación y los aspectos básicos de los gestos necesarios para analizar sus funciones.

En los últimos años, los avances tecnológicos han permitido realizar estudios detallados de la morfología de los gestos, evidenciando aspectos nuevos en la comunicación humana. Sin embargo, no todos los movimientos corporales pueden ser considerados o definidos como gestos. Así que es necesario introducir una tipología de los mismos para poder distinguirlos. Según Poggi (2001, p. 158), los gestos pueden ser clasificados según el carácter de su naturaleza (algunos se realizan necesariamente durante el habla, otros no) y por su estructura. También se podría añadir que tienen diferentes tipos de significados y satisfacen diversas necesidades comunicativas.

Pasamos a continuación a mostrar las clasificaciones que se propusieron en la segunda mitad del siglo XX y que tuvieron una gran relevancia en la semiótica de aquel momento. En concreto me refiero a los trabajos de Ekman y Friesen (1971), recogidos y ampliados en los estudios de Ekman y Keltner (1997) y Ekman (2004). Estos autores destacan cinco categorías principales que ayudan a clasificar los gestos del resto de los movimientos quinésicos: emblemas, ilustradores, manipuladores, reguladores y expresiones emocionales. Veamos en detalle esta clasificación:

- a) Emblemas: Ekman (2004, pp. 39-40) los define como verdadero “lenguaje corporal” y señala que tienen un carácter cultural o incluso multicultural, debido a los diferentes significados que pueden transmitir estos tipos de movimientos. Con todo, refiriéndose a los gestos multiculturales, destaca el pulgar levantado que tiene casi el mismo significado en todos los grupos sociales. Los emblemas son signos (en la mayoría de los casos, manuales) que transmiten el significado que habitualmente suele transmitir una palabra o conjunto de palabras, y se entienden mejor dentro de una cultura al realizarse conscientemente y con intención de transmitir un mensaje semántico-pragmático. Los emblemas se utilizan, sobre todo, cuando el ruido, las

circunstancias exteriores o la distancia impiden o dificultan excesivamente una relación verbal adecuada; asimismo, para añadir un matiz de mayor expresividad. Normalmente, se realizan con las manos, movimientos faciales o cabeza y suelen corresponderse con los gestos icónicos¹⁷.

- b) Ilustradores: son movimientos que están directamente ligados al discurso y sirven para visualizar o cumplimentar lo que se está diciendo verbalmente. Pueden repetir, sustituir, contradecir o aumentar la información proporcionada verbalmente y suelen coincidir con los gestos deícticos. Ekman (2004, p. 42) propone el siguiente ejemplo de los ilustradores: el movimiento de las cejas puede transmitir la información sin tener que acudir al lenguaje verbal. Así, si un hablante levanta las cejas haciendo una pregunta a su interlocutor, insinúa que es algo conocido entre ambos.
- c) Manipuladores: Se trata de movimientos que realizan los hablantes bajo la influencia de modas, tendencias, tics nerviosos, etc. Muchos de ellos aparecen en las situaciones de estrés o incluso cuando un hablante intenta ocultar algo o mentir. Se pueden destacar dos funciones principales en ellos: la primera es llevar a cabo acciones corporales y, así, manejar emociones; y la segunda remite a hábitos comunicativos del individuo.
- d) Reguladores: Son actos que mantienen y manejan el ritmo del discurso y captan la atención de los interlocutores. Esos movimientos quinésicos, a veces inconscientes, se relacionan con la conversación en el sentido de que indican quién predomina en la interacción y quién adopta el rol dominante. La frecuencia y el tipo de los reguladores varían con el rol dominante, el tipo de discurso y las características del hablante que los usa. Los reguladores concretos y su frecuencia están relacionados también con la etnia, clase social y cultura, género discursivo o situación comunicativa. Su uso inadecuado o mala interpretación constituyen los factores cruciales de los malentendidos entre los miembros de diferentes grupos. Se diferencian de los ilustradores en que estos se centran en aspectos momentáneos del discurso, mientras que los reguladores abarcan la totalidad de los intercambios comunicativos.
- e) Expresiones emocionales: son las expresiones de los sentimientos y estados de humor o estados psicológicos de los hablantes, realizados primordialmente

¹⁷ Los definimos posteriormente al proponer los tipos de gestos según McNeill.

con la cara, pero también con movimientos de la mano y postura corporal. Se destacan los siguientes afectos primarios: sorpresa, miedo, repugnancia, asco, desprecio, alegría y tristeza.

Aparte de los estudios de Ekman, destacamos otros que tratan de relacionar el gesto con los procesos psicológicos o psicolingüísticos de la producción, recepción del discurso y con diversos grados de implementación de los gestos en la interacción. Uno de los autores de más influencia en este ámbito es David McNeill, ya mencionado. A lo largo de su investigación, este autor junto con Duncan (2000) llega a la conclusión de que los gestos desempeñan una función coexpresiva y paralela a la expresión oral, lo que justifica el término introducido por ellos mismos de «*growth point*»; la unidad mínima referida al conjunto de codificación lingüística y mensaje pragmático, que se realiza simultáneamente a través de los canales gestual y verbal.

A continuación, introduciremos otra tipología de los gestos que se deriva de las cinco categorías ya definidas, a las que se le ha añadido su carácter y su función. Esta clasificación se basa en las propuestas de McNeill (1992), Kendon (2004) y Haviland (2005) quienes dividen todos los movimientos visibles en, por un lado, los gestos y, por otro, los movimientos quinésicos que no se considerarían gestos (por ejemplo, tocar el pelo o mover los objetos). Cabe destacar la importancia que McNeill atribuye a la conexión entre gestos y comunicación verbal, mencionando en varias ocasiones la interacción entre gestos y discurso oral, y su papel en la interpretación del mensaje pragmático emitido por el hablante. Consideramos a este autor uno de los primeros investigadores que empezó a relacionar el discurso con otros aspectos lingüísticos y a observarlos desde una perspectiva holística y compleja. A continuación, ofrecemos una tabla con los datos recopilados de su clasificación gestual.

Tabla 7: Gestos según la propuesta de McNeill.

| Tipo de gesto | Referencia | Características |
|----------------------|---------------------|---|
| Icónicos | Conceptos concretos | Representan un aspecto de la situación que se describe en el discurso del participante. El paradigma de McNeill permite identificar gestos icónicos que se refieren a algún aspecto de la situación comunicativa, esté o no presente su forma verbal (lemas). |
| Rítmicos | Discontinuidad | Tienen la función de acompañante en la comunicación verbal; son latidos, golpes rápidos, |

| | | |
|-------------|----------------------|---|
| | | producidos con los dedos o la mano con el fin de enfatizar. |
| Deícticos | Orientación | Son gestos que señalan a objetos representados, reales o abstractos: lugares, personas e, incluso, tiempo. |
| Metafóricos | Conceptos abstractos | Consisten en una entidad concreta (base) y el concepto (referente). Las imágenes a las cuales hacen referencia son conceptos abstractos. Estos gestos se relaciona no solo con las imágenes vinculadas a los objetos, espacios, movimientos, etc., sino también con el conocimiento lingüístico y cultural. |

Los gestos, al igual que los enunciados, palabras, etc. tienen su propia estructura. McNeill introduce el concepto de “fase gestual” (*gesture phase*) que incluye partes (o fases) individuales; mientras una es obligatoria (*stroke*), otras son opcionales. Cada una de estas fases tiene su propia característica, tal y como indica la siguiente Tabla:

Tabla 8: Fases de la producción gestual de McNeill.

| Fases | Características |
|-------------------------|---|
| <i>Preparación</i> | El órgano articulador deja la posición pasiva y entra en el espacio activo de producción del gesto. |
| <i>Pre-prominencia</i> | El inicio de la prominencia. |
| <i>Prominencia</i> | El órgano articulador llega a su punto máximo de extensión y se produce el gesto. |
| <i>Post-prominencia</i> | Se produce una descendencia en el movimiento hacia el punto de partida del órgano articulador. |
| <i>Retracción</i> | Vuelta a la posición pasiva. |

Por último, partimos de los gestos faciales propuestos por González-Fuente, Escandell-Vidal y Prieto (2015), y Cestero Mancera (2006, 2018, 2020); de ellos, seleccionamos la expresión general, movimiento de cejas, boca, cabeza, ojos, y cambio de mirada. Dicha clasificación representa un punto de partida en el análisis del significado pragmático transmitido por los hablantes, ya que dichas autoras resaltan el papel de estos gestos faciales en la expresión de funciones pragmáticas como ironía, humor, enfado, etc.

Tabla 9: Relación de los gestos faciales con los rasgos pragmáticos, según González-Fuente, Escandell-Vidal y Prieto, y Cestero Mancera.

| Característica facial | Movimiento | Rasgo pragmático |
|------------------------------|---|---|
| Expresión general | <i>Risa, sonrisa, ceño</i> | Ironía, desaprobación. |
| Movimientos de cejas | <i>Subida, ceño</i> | Sorpresa, ironía, enfado. |
| Ojos | <i>Cerrados, entrecerrados, exageradamente abiertos</i> | Sospecha, desconfianza, sorpresa. |
| Mirada | <i>Bajada, fijada (directa)</i> | Atención. |
| Boca | <i>Cerrada, abierta, puntos arriba, puntos abajo</i> | Sorpresa, desaprobación, ironía. |
| Cabeza | <i>Inclinada, de lado a lado, hacia delante</i> | Aprobación, confirmación, negación, duda. |

Completamos así las clasificaciones que nos parecen más relevantes y, a modo de conclusión, resaltamos lo siguiente:

- 1) El gesto, el lenguaje verbal y la prosodia forman un sistema holístico en la comunicación humana.
- 2) El gesto no desempeña un papel únicamente complementario al de la comunicación verbal, sino que puede aportar un significado adicional; es decir, cambiaría el significado semántico-pragmático del mensaje de los hablantes, según los estudios citados anteriormente.
- 3) Los gestos se clasifican y se analizan según los procesos psicológicos o psicolingüísticos, como hemos observado en el caso de la tipología de McNeill, o según su carácter de producción, aspectos culturales, tendencias sociales, etc., tal y como muestra la clasificación de Ekman.
- 4) Los gestos faciales se asocian con ciertos rasgos pragmáticos, tal y como hemos identificado en las clasificaciones de González-Fuente, Escandell-Vidal y Prieto, y Cestero Mancera.

3. Aproximación a los estudios pragmáticos en la interacción intercultural

Debido al carácter complejo y holístico que pretendemos aportar en este trabajo, en el presente apartado hacemos mención a la interacción intercultural desde la perspectiva pragmática. Con este fin, realizaremos una descripción de los fenómenos pragmáticos que se manifiestan tanto al nivel comunicativo verbal, como no verbal en dicha interacción. Así, hablaremos sobre la función pragmática en el proceso de construcción del significado

que se realiza a través de diferentes medios de expresión, entre los cuales destacamos los discursivos, prosódicos y gestuales (coincidiendo con el orden de los siguientes apartados).

3.1 Competencia comunicativa y sus componentes en la interacción intercultural

La presente investigación se enmarca, como ya se viene indicando, en el análisis contrastivo del español y ruso; concretamente, nos interesan aspectos pragmático-discursivos y de interpretación en relación con la prosodia y el gesto.

Partiendo de este marco, necesitamos definir la competencia comunicativa y sus componentes en los aprendices no nativos; en nuestro caso, los alumnos rusohablantes cuya L2 es español. Según Félix-Brasdefer (2020, p. 748), la competencia comunicativa de los hablantes en situaciones interculturales se basa en la habilidad para comunicarse de manera efectiva y apropiada, es decir usar los medios de expresión precisos y adecuados requeridos en una situación comunicativa que difiere de la realizada entre nativos. Por otra parte, el mismo autor afirma que la competencia comunicativa en la interacción intercultural se evalúa a través de los siguientes dos aspectos:

- a) el conocimiento de los medios de expresión del código lingüístico (se refiere al uso apropiado y abundante de los recursos formales de la lengua);
- b) el conocimiento socio-pragmático (el uso apropiado y abundante de las técnicas y estrategias de la negociación de la información).

Tal y como resalta este autor, los hablantes que participan en la interacción intercultural deben poseer un alto nivel de la lengua que usan para comunicarse, así como un amplio abanico de sus recursos interaccionales.

Por otra parte, Spencer-Oaty y Franklin (2009) proponen un listado de los componentes de la competencia pragmática ampliado, tal como se muestra a continuación:

- 1) identificación de las implicaturas de los actos de habla (sobre todo a través de los indicios de contextualización de Gumperz (1982) que definiremos en el siguiente subapartado);

- 2) participación activa en la interacción;
- 3) manejo de la situación comunicativa con el fin de conseguir sus objetivos comunicativos (llegar a un acuerdo, convencer, rechazar, etc.);
- 4) uso adecuado de los registros de lenguaje (adaptar sus medios de expresión a nivel formal, coloquial, etc.).

A partir de estos componentes, es posible realizar una evaluación aproximada de la competencia comunicativa de los hablantes que participan en una interacción intercultural.

Interpretadas estas dos propuestas para nuestros fines analíticos, podríamos considerar que un hablante es competente para participar en una interacción intercultural, si es capaz de:

- a) mostrar un alto nivel de la lengua objeto en la interacción;
- b) utilizar los recursos verbales y no verbales de esta lengua de manera que pueda conseguir sus objetivos comunicativos en la interacción;
- c) mantener el nivel de fluidez en la comunicación (adaptarse al registro formal o coloquial);
- d) emplear diferentes técnicas y estrategias de negociación de la información;
- e) identificar, interpretar y producir implicaturas a través de los diferentes indicios de contextualización.

Este último listado lo tomamos como base para evaluar las interacciones de los hablantes que han participado en las grabaciones de nuestro corpus.

A partir de aquí, pasamos a la descripción y el estudio de las funciones pragmáticas de los medios de expresión verbales y no verbales, de los recursos y estrategias de negociación de la información, y otros aspectos que interfieren en la interacción intercultural.

3.2 Nociones pragmáticas claves

En este subapartado aludiremos a dos nociones básicas que nos parecen fundamentales en el estudio de las interacciones de los hablantes nativos y no nativos, y en la evaluación de su competencia comunicativa en la interacción intercultural. Nos

referimos a la noción del marco comunicativo propuesta por Goffman (1974, 1981) y a la de indicios de contextualización de Gumperz (1982).

Según Goffman (1974, cap. 2), el marco es un mecanismo de organización e interacción social mediante el cual los hablantes definen las situaciones en las que participan a lo largo del intercambio comunicativo. Dicha noción tiene un carácter dinámico y puede cambiar cada vez que se inicia una nueva actividad comunicativa (véase también Morales López et al., 2006).

La segunda noción, la de indicios de contextualización, fue introducida por Gumperz (1982, p. 131) y se define como la serie de pistas que activan un significado semántico-pragmático inferido y que operan en distintos niveles del discurso (prosodia, gestos, recursos discursivos, etc.). Los siguientes ejemplos pretenden mostrar este fenómeno:

A. Enhorabuena, suspendiste otra vez.

B. Me dieron la enhorabuena por mis notas.

En ambos enunciados pueden actuar dos tipos de recursos de indicios de contextualización: prosódicos y discursivos. Por una parte, en el enunciado A se observa que el interlocutor no tiene intención de felicitar a su oyente, sino expresar su disgusto. Surge así una contradicción que tiene una función irónica. El interlocutor tiene que interpretar y entender el mensaje irónico gracias a la topicalización (o topicalidad, según Martínez Caro, 1999) y al cambio de sentido del lexema “enhorabuena”, que actúa como indicio de contextualización y activa la implicatura de disgusto que construye la ironía. La topicalización contrasta con el siguiente predicado no esperado o “dispreferido”, según los analistas de la conversación (véanse Brown y Yule, 1983, y Levinson, 1983). Por otra parte, la prosodia (el tonema ascendente o descendente del contorno entonativo) también puede actuar como indicio y ayudar a cambiar el significado de este enunciado A. En contraposición, el enunciado B carece de indicios de contextualización porque, en su caso, el significado intencional coincide con el explícito. Es un acto de habla directo.

Según hemos mencionado en el subapartado anterior (3.1), la competencia comunicativa de los participantes en la interacción intercultural comprende la capacidad para identificar e interpretar los indicios de contextualización. En este sentido, Morales López et al. (2006) resaltan que, si los individuos no los interpretan correctamente, la comunicación se interrumpe, y se puede producir un malentendido comunicativo que constituye el posible inicio de un conflicto. Los interlocutores intentarían resolverlo o,

por el contrario, de manera más o menos intencionada, agravarlo hasta conducir la interacción a un punto irreconciliable.

Hablando de una situación de conflicto, llegamos a otro componente de la competencia comunicativa indicado en el apartado 3.1, el referido al empleo de los diferentes recursos y estrategias para negociar la información. Según las mismas autoras, para empezar a manejar bien los diferentes recursos y estrategias, es esencial partir de la unidad básica, que es el uso de los distintos actos de habla. Esta noción fue propuesta por John Austin, en su libro titulado *Cómo hacer cosas con palabras* (1962), en el que afirma que existen enunciados que no sirven únicamente para la descripción de realidad o expresión de una idea, sino también para realizar acciones a través de ellos; es decir, crean actividades comunicativas nuevas en diferentes contextos. De este modo, Austin propone la primera clasificación de los actos de habla:

- 1) acto de habla locutivo: se refiere al significado literal del enunciado. Este tipo suele expresar algo con un cierto sentido y referirse a algo bien definido;
- 2) acto de habla ilocutivo: transmite lo que Austin denominó la fuerza ilocutiva; es decir, la intención comunicativa de un hablante;
- 3) acto de habla perlocutivo: es aquel que produce unos efectos en los interlocutores (mientras que en los ilocutivos el interlocutor solo necesita reconocer la intención para que se realice tal acto). De acuerdo con las dos últimas definiciones, serían actos ilocutivos los de *disculparse*, *ordenar* y *advertir*; y perlocutivos los de *convencer*, *persuadir* y *hacerse obedecer*.

En la interacción comunicativa, los actos de habla locutivos coinciden con el significado literal o explícito (lo que lingüísticamente denominamos también significado semántico). Sin embargo, para identificar la fuerza ilocutiva o la intención comunicativa del enunciado (el significado pragmático), es necesario interpretar lo que se emite, basándose en el contexto y en el conocimiento sociocultural previo. Por último, la percepción y la interpretación de un acto perlocutivo representa una tarea más difícil ya que la mayoría de estos actos no poseen una expresión lingüística explícita. Es decir, no podemos decir a nuestro interlocutor directamente que lo intentamos convencer o persuadir de algo. De ahí, solamente después de evaluar la relación y la interacción posterior de los interlocutores, podemos concluir si se ha realizado o no tal acto perlocutivo.

Partiendo de la clasificación de estos actos de habla, tenemos que acudir a otra clasificación de Austin (1962) para completar la complejidad de su significado pragmático:

- 1) los actos de habla directos; son aquellos en los que la intención comunicativa del hablante se corresponde con el significado literal o explícito;
- 2) los actos de habla indirectos; como aquellos en los que la intención comunicativa del hablante y el contenido proposicional de su mensaje no coinciden (en el siguiente apartado 3.3 nos referiremos nuevamente a estos actos y a la construcción de su significado semántico-pragmático a través de la noción de implicatura de Grice y los indicios de contextualización de Gumperz, ya mencionados más arriba).

Resumiendo, entre las nociones clave que intervienen en la interacción intercultural resaltamos las siguientes:

- 1) el marco comunicativo;
- 2) los indicios de contextualización (su interpretación y uso);
- 3) los actos de habla ilocutivos que pueden ser directos o indirectos;
- 4) los actos de habla perlocutivos (relacionados con la persuasión).

3.3 Estrategias de negociación de la información en una situación profesional de conflicto intercultural

Siguiendo nuestro acercamiento a las interacciones interculturales, desarrollamos a continuación un aspecto clave, la noción de conflicto. En general, los conflictos suelen aparecer en ámbitos muy diversos, de ahí que hayan sido objeto de estudio de diversas disciplinas sociales: Psicología, Sociología, Antropología, Derecho, etc. Sin embargo, desde la perspectiva lingüística y discursiva, este tema apenas había sido tratado hasta la década de los noventa; así lo constata Grimshaw (1990, p. 2) en un libro sobre este aspecto, quien vuelve a señalar a Gumperz como el autor original de este término.

Gumperz (1982, p. 166) considera que el conflicto es una actividad comunicativa en sí misma. En ella, indican Morales López et al. (2006, p. 12), los participantes actúan como antagonistas, utilizando distintos enunciados y acciones comunicativas a lo largo de los diferentes turnos de habla, al mismo tiempo que ponen en juego diferentes recursos lingüísticos y discursivos para negociar dichos turnos. Revelan así su intención

comunicativa para conseguir su objetivo y metas interaccionales. Finalmente, Gumperz (1982) describe cómo una misma estrategia comunicativa puede tener diferentes funciones cuya realización depende de factores como el grupo social, el origen cultural, el grado de relaciones personales, etc.

Según Morales López et al. (op. cit.) en todas las culturas es posible encontrar géneros discursivos basados en el conflicto: “los regateos en la compra-venta; debates políticos electorales y parlamentarios; negociaciones de convenios laborales; disputas por el reparto del agua en zonas de regadío, etc.”. Se trata de interacciones contextualizadas y/o institucionalizadas, en mayor o menor grado, que necesitan ser analizadas como actividades en las que el conflicto es inseparable de ellas mismas, pero en las que intervienen otras variables de carácter contextual y sociocultural.

Hablar sobre los aspectos socioculturales de un conflicto comunicativo nos lleva a pensar también si todas las estrategias discursivas o estilos comunicativos son adecuados. La efectividad dependerá de los múltiples factores que entran en el proceso de comunicación, en este caso multicultural. De ahí, podemos destacar varios parámetros que necesitaremos tener en cuenta a la hora de enfrentarnos con un conflicto comunicativo. Entre ellos, destacan la adecuación de los recursos utilizados al contexto, las metas comunicativas perseguidas y las características de los participantes con quienes interactuamos; otras variables serían también parte del éxito de la interacción tales como valores, ideologías o conocimiento compartido.

Centrándonos ya en la línea del conflicto comunicativo en las interacciones profesionales, el objetivo específico de nuestro trabajo, es necesario destacar las características principales de este tipo de discurso. Morales López (2006, p. 24) han destacado tres aspectos fundamentales.

- 1) Los roles específicos. Se ha detectado que las personas que interactúan en esta modalidad discursiva desempeñan diferentes tipos de papeles. Por ejemplo, los participantes de una comunicación profesional no hablan en nombre propio, sino como representantes de la organización y teniendo en cuenta el cargo específico que representan en ese momento. Este fenómeno puede tener un cierto impacto en sus objetivos y acciones, así como en lo que sus interlocutores esperan de ellos. Si observamos la interacción entre empleados y clientes, a lo largo de ella cada

uno de ellos va a actuar de acuerdo con el comportamiento estereotípico de lo que implica cada uno de estos roles.

- 2) La diferenciación de tareas. La segunda característica se refiere a la separación y distinción de las tareas tanto entre las organizaciones como en su interior. Dicho factor puede ser problemático para aquellas personas que no conocen su cultura profesional. Puede darse el caso de que la diferenciación de tareas confunda a los participantes y un cliente concreto tenga expectativas diferentes de las que realmente puede ofrecerle un empleado. Este hecho suele provocar malentendidos entre el cliente y el empleado, así como persistir en el conflicto innecesariamente.
- 3) Organismos revestidos de poder. El tercer aspecto está conectado con el hecho de que los empleados de una empresa o entidad tienen acceso a unas prerrogativas y privilegios concretos, de los que está limitada la gente particular. En la siguiente cita, Ruth Wodak (1997, p. 174), precisa bien este punto concreto: “La investigación sobre el estudio del lenguaje y del discurso en las organizaciones tiene como objetivo revelar las reglas explícitas e implícitas y las estructuras de poder de las organizaciones. Dentro de estas instituciones, sus élites ocupan las posiciones dominantes y, en consecuencia, controlan las decisiones principales. Gracias a este poder, las decisiones adoptadas por estas instituciones (muchas de ellas de carácter cada vez más global y universal) tienen consecuencias para la vida concreta de millones de ciudadanos”. Asimismo, en trabajos posteriores de Prego Vázquez (2010 a y b), se enfatiza que esta desigualdad social en las interacciones profesionales origina, en muchos casos, los malentendidos y, posteriormente, los conflictos comunicativos más frecuentes; es un aspecto que también abordamos parcialmente en nuestro estudio.

Como forma de resolver el conflicto, los hablantes deben manejar estrategias comunicativas variadas que puedan contribuir a resolver tales conflictos. Entre ellas, Morales López et al. (2006) y Prego Vázquez (2010 a y b) proponen las dos siguientes:

- La estrategia de personalización: el empleado intenta establecer relaciones más personales y menos formales para construir empatía y solidaridad con el cliente. Predomina el uso de las expresiones coloquiales, dichos y refranes. La argumentación se basa en los ejemplos de la vida personal.
- La estrategia de despersonalización: el empleado intenta mantener la línea institucional a lo largo del proceso de comunicación. El registro es más formal y

distante, predominando la relación de los roles “representante institucional” y “cliente”. La argumentación se construye gracias al uso de datos relevantes (argumentos externos al discurso), objetivos y aspectos relacionados con los trámites empresariales o institucionales, entre otros. El uso de terminología técnica prevalece, lo que puede causar falta de comprensión en los clientes. Entre los recursos formales predominan las estructuras impersonales y no agentivas. Finalmente, el control de la interacción por parte del empleado resulta ser el aspecto esencial, ya que en este caso el empleado tiene el papel principal y el cliente el rol más pasivo.

Además de las estrategias comunicativas mencionadas, a las que se puede añadir otras, los hablantes que participan en una interacción profesional intercultural deberían saber manejar las siguientes nociones a la hora de resolver el conflicto:

- 1) El marco de Goffman (1974, 1981), que hemos mencionado en el apartado 3.2. La noción de contexto interaccional está estrechamente relacionada con este concepto del marco, que se corresponde con la información que activan los individuos para definir la situación comunicativa en la que participan. De ahí, su carácter dinámico: puede cambiarse cada vez que se inicia una conversación o una interacción nueva e, incluso, en el proceso de la negociación de la información.
- 2) Los indicios de contextualización de Gumperz (1982). Anteriormente, en el apartado 3.2, hemos presentado este término para referirnos a las marcas formales que actúan en distintos niveles discursivos para construir el significado semántico-pragmático, especialmente el significado implícito. En la posición de Grice, este coincide con la *implicatura conversacional* y se activa en los actos de habla indirectos a través de tales pistas formales.
- 3) La implicatura conversacional, propuesta por Grice (1975), tal y como acabamos de definir distingue entre lo que se dice y lo que se expresa. Lo que se dice es el significado proposicional del acto de habla; lo que se expresa y se transmite es la intención comunicativa que en los actos de habla indirectos no coincide con el significado proposicional. Se trata por tanto de un tipo de inferencia que Grice adscribe al nivel conversacional. El mensaje que se transmite en la implicatura no solo se construye a través de los indicios de contextualización, como hemos afirmado en el párrafo anterior, sino a través del incumplimiento de un concepto

previo de Grice, que funciona a manera de principio general que regula la comunicación humana. Es el denominado *principio de cooperación*.

- 4) Este principio se refiere al hecho de que cada uno de los participantes de la interacción tiene que contribuir a ella en función de las circunstancias y la finalidad de la situación comunicativa. Dicho principio implica cuatro sub-principios o normas que Grice denomina máximas: la máxima de cantidad, de cualidad, de relación y de modo. La primera se refiere a expresión de la cantidad necesaria de información (ni más ni menos), la segunda implica que la información expuesta sea verídica, la tercera obliga a los participantes utilizar la información relevante y significativa y, por último, la cuarta requiere que la información sea lo más clara posible, sin dificultar su comprensión.

Consideramos que las nociones y los principios mencionados deberían ser considerados como las instrucciones básicas para la resolución de una situación de conflicto. Además, también jugarían un papel importante las habilidades comunicativas naturales de un hablante, el uso adecuado de diferentes estrategias para poder solucionar un conflicto, el repertorio de recursos lingüísticos, etc. Es decir, en algunas interacciones profesionales interculturales no resulta suficiente con cambiar el marco para resolver el conflicto, sino que se hace necesario persuadir al cliente y buscar un consenso final.

Para completar el apartado sobre el conflicto comunicativo intercultural, otra noción importante es la de cortesía. Brown y Levinson (1978) y Escandell Vidal (1995) consideran que las estrategias que implican cortesía suelen minimizar las situaciones de conflicto y sirven como catalizadores para su resolución. En un intento de proponer una tipología de las mismas, Brown y Levinson (1978) establecen las siguientes:

- a) Estrategias abiertas y directas; son aquellas que transmiten la intencionalidad explícita y directa con respecto a la cortesía. Bien porque queda suspendida, como en los actos directivos de auxilio (“Ayúdame”) o bien porque esta se transmite a través de los recursos que expresan la cortesía directamente. Por ejemplo, las formas directas con los lexemas de cortesía como “por favor”, “gracias”, “disculpa”, etc. Las estrategias abiertas se construyen a través del uso de los actos de habla ilocutivos directos.
- b) Estrategias indirectas de cortesía positiva; son las que establecen alianzas entre los interlocutores a través de la solidaridad de uno con el otro. El hablante se

representa como un miembro del mismo grupo social al que pertenece su interlocutor y se adapta a su conocimiento sociocultural. Por ejemplo: “A mí me pasó lo mismo cuando estuve en la universidad”. A través de este enunciado, el hablante evoca la experiencia de su interlocutor y la comparte.

- c) Estrategias indirectas de cortesía negativa; tienen como finalidad preservar la imagen del hablante y, en cierta manera, facilitar sus objetivos comunicativos. El hablante activa una serie de tácticas y recursos lingüísticos para mantener la distancia interaccional sin causar efectos negativos con respecto a la imagen de su interlocutor. Por ejemplo, “La política de nuestra empresa no comprende el pago de las horas extras”. Este acto de habla puede formar parte de la estrategia indirecta para rechazar la petición de remuneración de las horas extras de un posible empleado. Dicha estrategia se expresa a través actos de habla indirectos como el anterior en los que se apela a una norma general, supuestamente objetiva, para justificar lo particular.
- d) Estrategias encubiertas; implican el uso de los actos de habla indirectos en los que la cortesía no se transmite de manera explícita. Por ejemplo: “Se me va a acabar el papel de la impresora” (la intención encubierta podría ser: “Trae más papel”).

Según Morales López et al. (2006, p. 61), se supone que las estrategias de cortesía negativa, positiva o encubierta no solo disminuyen la imposición de los actos de habla, sino también muestran el nivel de competencia pragmático-discursiva del hablante; y pueden causar efectos distintos según el contexto, especialmente si hablamos del contexto intercultural. Por esta razón, en la clase de ELE deberíamos profundizar en el conocimiento sobre tales estrategias en distintas situaciones socioculturales para emplearlas con éxito.

Con vistas a entender mejor esta noción de cortesía y su funcionamiento empírico en distintas situaciones comunicativas, acudimos al trabajo de Bernal (2007) basado en los resultados de los estudios de corpus del español coloquial del Grupo Val.Es.Co (Briz Gómez y Grupo Val. Es. Co., 2000 y 2002). Este autor ha elaborado otras categorías de cortesía (y descortesía), que exponemos a continuación:

- 1) Cortesía estratégica. Este tipo se refiere a los actos destinados a evitar los riesgos de amenaza para la imagen del interlocutor o los efectos negativos para la misma. El objetivo es aliviar la tensión que esas amenazas pueden producir durante la

- interacción y evitar que dañen la imagen del interlocutor, su papel social o profesional y su competencia como hablante. Los actos de cortesía estratégica atenúan las diferencias de opinión, las cuestiones que causan conflictos y las declaraciones que son demasiado impositivas y posiblemente amenazadoras. Un ejemplo de estos actos sería el siguiente: “Perdona que te corté, sigue hablando”.
- 2) Cortesía valorizadora. Este tipo tiene como objetivo realzar la imagen del interlocutor, algo que puede lograrse a través de actos como la adulación directa (refiriéndose, por ejemplo, a un alto nivel intelectual del interlocutor), el elogio respecto al mismo interlocutor, o el elogio respecto a alguien de la familia o de los círculos de los amigos íntimos del interlocutor. Por ejemplo, “Te queda muy bien este traje” (aunque, este ejemplo nos parece más coincidir con la estrategia de cortesía positiva de Brown y Levinson).
 - 3) Cortesía grupal. Se considera aquella que fomenta la solidaridad y los vínculos entre los miembros de un grupo con el fin de reforzar la identidad colectiva. Una de las tácticas que construyen esta cortesía es la de evocar las actividades conjuntas (por ejemplo, el recuerdo de las vivencias compartidas pasadas o la defensa del grupo propio frente al de los otros). Por ejemplo, un caso del segundo tipo sería “Creo que no deberías meterte en nuestros asuntos”.
 - 4) Cortesía ritual. Esta categoría es el resultado del uso de rutinas estereotipadas en situaciones cotidianas de reuniones y visitas. En los datos del corpus Val.Es.Co., los autores resaltan los siguientes actos producidos por los anfitriones: ofrecer la comida y la bebida, insistir en dichas ofertas, evitar posibles fracasos en la realización de tales ofertas, garantizar la comodidad de los invitados, mostrar interés en sus problemas, su salud, su familia, etc. Entre los actos producidos por los invitados están los siguientes: elogiar respecto a las ofertas recibidas, elogiar las pertenencias de los anfitriones, mostrar interés por su salud, su familia, etc., sin querer causar molestias. Entre los enunciados posibles de esta categoría podríamos encontrar tales como “¿Cómo está tu familia?” y “Muy bien. Gracias. Te sirvo algo de beber.”
 - 5) Cortesía discursiva. Se refiere a aspectos relacionados con el progreso discursivo y temático, así como con la participación activa de los interlocutores en la conversación. La cortesía discursiva tiene la función social de mostrar interés por el interlocutor como un hablante competente y mostrar compromiso con sus discursos, ratificándolos como válidos. Como estrategias pueden ser utilizadas la

cortesía discursiva convencional (prestar atención, canalizar o proporcionar retroalimentación positiva) y la cortesía discursiva temática. En este último tipo, se pueden identificar actos de habla que muestran colaboración con el interlocutor proporcionando una palabra que falta, confirmando o corrigiendo un término que se ha utilizado, compartiendo experiencias similares a las del interlocutor, planteando cuestiones de interés para el interlocutor y, finalmente, manteniendo o retomando el tema conversacional. Por ejemplo:

- A. “¿Cuándo tendremos la reunión?”
- B. “¿La reunión? Creo que el martes...”

Otro aspecto importante que hay que tener en cuenta en la interacción intercultural es la descortesía. Los autores que empezaron a tratar el tema de la descortesía (“rude behavior” o “rudeness”) fueron Brown y Levinson (1978, p. 36) y posteriormente Culpeper (1996). Según este último (Culpeper, 2008, p. 32), el concepto de “descortesía” –o *impoliteness*– se refiere a un ataque “intencional” de la imagen; distinguiendo a su vez una descortesía convencionalizada –próxima a la cortesía ritual– y una descortesía no-convencionalizada –de carácter más estratégico– (Culpeper, 2011).

Según Bernal (2007), el modelo de Culpeper podría ser mejorado, ya que las estrategias identificadas por este autor pueden corresponder a diferentes niveles al mismo tiempo: lo que el autor propone como una descortesía positiva y una negativa puede producirse directamente a través de implicaturas definidas anteriormente en este apartado. Por lo tanto, surge una necesidad de definir las categorías de la descortesía para poder distinguir qué estrategias se aplican en cada una de ellas, qué significado se transmite y cuál es la intención del hablante que las utiliza. En consecuencia, Bernal (2018, pp. 138-139) propone las siguientes categorías en esta noción:

- 1) Descortesía normativa. Este tipo corresponde al contexto de una disputa entre interlocutores relacionado con los actos de amenaza a la imagen del interlocutor (como *culpar* y *criticar*). Sin embargo, dicho contexto no implica directamente un efecto interpersonal negativo, sino que, por el contrario, puede ayudar a expresar las emociones y contribuir positivamente a una solución. Por ejemplo:
 - A. “Sé que te gusta salir de la oficina antes”
 - B. “¡Cállate ya!”

El enunciado B no se produce con una intención ofensiva, según Bernal, sino para expresar la emoción y el sentido de vergüenza provocada por el comentario de su interlocutor.

- 2) La descortesía de amenaza o directa. Esta categoría se entiende como un ataque a la imagen del interlocutor, a su valor personal, su rol social o profesional, etc. A veces, los actos de habla de este tipo pueden romper las fronteras del espacio personal del interlocutor o, incluso, causar un efecto negativo en la relación personal entre los interlocutores o el grado de la confianza entre ellos. Por ejemplo: “No es asunto tuyo”. Este enunciado transmite desconfianza y, así, limita el marco de confianza entre los interlocutores y puede ser interpretado como una ofensa.
- 3) Descortesía producida por la ruptura de las normas de cortesía. Este tipo se refiere a actos que rompen las expectativas en los rituales de cortesía para ciertas situaciones; por ejemplo, en las visitas no saludar a los participantes o, en la situación de rituales, no aceptar las ofertas o referirse a ciertos temas tabúes. Esto también incluye los actos de autodenigración, como en el siguiente diálogo:

A. “Por fin he conseguido la promoción”

B. “Bueno. Pues ya no trabajas de fregadero”.

El enunciado B transmite un significado implícito minusvalorando su trabajo, consecuentemente amenaza a la imagen del hablante A. Al mismo tiempo, este acto de habla muestra la ruptura de los estándares de cortesía, porque no aparece la reacción esperada de felicitación a su interlocutor que acaba de compartir una noticia buena.

En cuanto a las herramientas lingüísticas para identificar la descortesía, Culpeper (2011, pp. 135-136) enumera nueve de los actos descorteses más habituales: vocativos negativos personalizados, afirmaciones negativas personalizadas, referencias negativas personalizadas, referencias negativas de tercera persona personalizada, críticas o quejas directas, preguntas o presuposiciones desagradables, condescendencia, refuerzos del mensaje, rechazos o despidos, mandar callar, amenazas y expresiones negativas.

Cabe mencionar que estos recursos de descortesía posiblemente resultan más frecuentes en el registro coloquial. Como nuestro objetivo es investigar las situaciones profesionales de conflicto, necesitamos tener en cuenta todas las variables discursivas con las que nos podemos enfrentar a lo largo de nuestro estudio. Dichos recursos nos ayudan

a identificar la descortesía que en ciertas situaciones pueden servir como catalizador del conflicto y, así, ser capaces de analizar las estrategias utilizadas en nuestro corpus con el fin de resolver el conflicto comunicativo.

En resumen, a lo largo de este apartado hemos identificado ciertos aspectos, recursos y estrategias comunicativas que los participantes de una interacción profesional intercultural deben tener en cuenta, saber usar e identificar. Son los siguientes:

- 1) Aspectos específicos de la interacción profesional: roles sociales, diferenciación de tareas y nociones de poder. Nos ayudan a entender y analizar mejor las estrategias comunicativas empleadas por los hablantes en una interacción profesional.
- 2) Estrategias comunicativas en la resolución del conflicto: personalización, despersonalización, cortesía directa, cortesía indirecta (positiva o negativa), cortesía encubierta, estratégica, valorizadora, grupal, ritual y discursiva. Dichas estrategias forman parte de la negociación del significado por parte de los participantes en una interacción profesional intercultural.
- 3) Principios pragmáticos de nivel avanzado de competencia pragmático-discursiva: el marco, los indicios de contextualización, la implicatura y el principio de cooperación. Estas nociones contribuyen a la construcción del significado semántico-pragmático en una interacción.
- 4) Finalmente, hemos destacado la noción de descortesía que puede jugar un papel importante en la interacción intercultural. Hemos averiguado qué actos son descortesés en la interacción profesional con el fin de preservar la imagen de los participantes.

3.4 Las nociones de tópico y foco, y sus funciones pragmáticas en la negociación del significado

En el presente apartado, trataremos las nociones de la estructura de la información con el fin de observar cómo estos dos conceptos contribuyen a la construcción del significado pragmático en las interacciones profesionales interculturales.

Según Dik (1989, pp. 265-266) y Martínez Caro (1999, pp. 73-74), los conceptos de tópico y foco no se refieren al nivel sintáctico, sino que son las categorías pragmáticas

que organizan la estructura informativa del enunciado. Dichas nociones corresponden al conjunto de los rasgos pragmáticos y discursivos que pueden crear y transmitir significados más amplios; en concreto, cumplen función distintiva entre la información nueva y la dada en el discurso. A continuación, definiremos estos conceptos, sus clasificaciones actuales, algunos medios de su expresión formal, así como sus funciones concretas.

3.4.1. Definición de tópico y foco

El primer elemento de la estructura informativa que pretendemos tratar en el presente apartado es el *tópico*. El tópico (o *tema*, en la terminología de Halliday (1967, 1995), ver también Jiménez Juliá (1986) y Morales López et al. (2012, p. 88)) es el constituyente que representa “el punto de partida de la información elegido intencionalmente por el hablante” en un enunciado, aunque no necesariamente situado en la posición inicial. A su vez, Morales López et al. (2012, p. 88) aluden a la definición de Lambrecht que se refiere al tópico de un enunciado, como un elemento que constituye *el centro de interés*, es decir, la parte más predecible de una oración.

En lo que se refiere a los tipos de tópico, distinguimos el mencionado *tópico del enunciado* y *el del discurso*, y los mecanismos de expresión formal que trataremos son de tipo prosódico, gestual y gramático-discursivo. Siewierska (1991, pp. 154-155) define esta doble clasificación de tópico de la siguiente manera: el primero es una categoría en el interior de la organización de los enunciados mismos, mientras que el segundo es una noción discursiva que refleja las diferentes contribuciones de las entidades al desarrollo del discurso.

Otros autores también pioneros en aludir a la noción del tópico discursivo fueron Brown y Yule (1983, pp. 71ss.). Dichos autores resaltan el carácter informativo de este concepto desde las dos siguientes perspectivas: la de la coherencia discursiva y la del tema (idea) global del discurso. La primera se refiere a la propiedad de enlazar el discurso de manera que se entienda el mensaje general que es expresado por el hablante. La segunda se asocia con el proceso de negociación de la idea global del texto, en otras palabras, la progresión de la información en un discurso (más información en Tomlin et al., 1997, pp. 107ss.).

A continuación, nos centramos en la noción de foco y resaltamos los rasgos esenciales para el análisis de nuestras interacciones grabadas. Según Lambrecht (1994, p. 207, véase también a Jiménez Juliá (1986, pp. 53-54), Martínez Caro (1999, p. 58) y Morales López et al. (2012, p. 90)), la categoría de foco constituye la información nueva o la que el hablante quiere destacar pragmáticamente. Martínez Caro (1999, p. 58) y Morales López et al. (2012, p. 90) resaltan además que sería el componente que convierte a una proposición en una aserción; es decir, el componente que se añade a la parte presupuesta de tal proposición o que no puede ser recuperada de lo dicho. Finalmente, Dik (1978, p. 130) define el foco como la información relativamente más importante o más destacada pragmáticamente para los dos interlocutores (hablante y oyente).

En el próximo subapartado, trataremos la clasificación del foco y los mecanismos formales para marcar esta noción. En relación con esta clasificación, distinguimos dos tipos de foco, *informativo* y *contrastivo*, y entre las formas de su expresión resaltamos las prosódicas y las gramático-discursivas.

La definición de foco propuesta por Lambrecht parte de los trabajos de otros investigadores, entre los cuales sobresalen los de Halliday (1967, 1995, véase también Jiménez Juliá (1986, pp. 52-56)). El estudio de Halliday parte del concepto de *unidad informativa*, una noción de la cadena hablada expresada por medios formales que se refiere a la *organización de la información* que el hablante quiere transmitir al oyente en el acto de habla y cuyo límite se marca en inglés (el estudio de Halliday se enmarca principalmente en esta lengua) y en muchas otras lenguas por la entonación (Halliday 1995, p. 295 y ss.).

Esta unidad informativa se construye a través de dos funciones básicas: la información nueva y la información conocida (o dada); la primera se caracteriza por una prominencia prosódica y constituye el foco, y la segunda se corresponde con la información menos prominente prosódicamente, el tópico (más adelante, aludiremos a otros recursos formales de su expresión). El foco coincide con la información nueva, pero no en el sentido de información que no haya sido mencionada anteriormente, sino en el sentido de información que el hablante presenta como una parte que no puede recuperarse del discurso precedente o que el hablante quiere resaltar.

En el siguiente subapartado, continuamos con la tipología del t3pico y del foco m3s en detalle explic3ndola desde la perspectiva pragm3tica y desde los mecanismos de su expresi3n formal.

3.4.2. Clasificaciones del t3pico y del foco en relaci3n con sus funciones pragm3ticas

En lo que se refiere a la clasificaci3n del t3pico, Mart3nez Caro (1999, p. 65) y Siewierska (1991, pp. 154-155) relacionan la noci3n de topicalizaci3n (o topicalidad) con las dos realizaciones mencionadas: el *t3pico del discurso* y el *t3pico de un solo enunciado*. El primer tipo, volvemos a recordar, comprende la relaci3n entre *el tema* general y los enunciados que constituyen el discurso, y el segundo se refiere al punto de partida de la informaci3n en el interior de un enunciado concreto.

En lo que se refiere a las funciones pragm3ticas relativas a la topicalizaci3n en el discurso, Dik (1989, p. 267) y Mart3nez Caro (1999, p. 66 y ss.) distinguen los siguientes tipos del t3pico: *t3pico nuevo*, *t3pico dado*, *subt3pico* y *t3pico retomado*.

Empezamos con el *t3pico nuevo*, cuya funci3n pragm3tica se refiere a la introducci3n de una entidad en el discurso. Los siguientes ejemplos ilustran este fen3meno:

- A. Te voy a contar una historia sobre DON QUIJOTE DE LA MANCHA.
- B. Y fue el REY DON ALFONSO XIII, quien un d3a pas3 por Madrid.

En los ejemplos A y B semejantes a otros ejemplos de Mart3nez Caro (1999), observamos que las entidades en may3sculas se introducen con el fin de informar al interlocutor sobre a qui3n se aludir3 a continuaci3n.

Mart3nez Caro (1999, p. 67) afirma que, una vez que una entidad discursiva ha sido introducida y corresponde al *t3pico nuevo*, se considerar3 como *t3pico dado* en el discurso que sigue. Este t3pico dado debe mantenerse activo por medio de los recursos de cohesi3n en el resto del discurso.

El tercer tipo de *subt3pico* se refiere a aquellas entidades que se presuponen en el discurso, es decir, que son conocidas por los participantes en la interacci3n. Los siguientes ejemplos (traducidos y tomados de los trabajos de Mart3nez Caro, (1999, pp. 66-73), que a su vez los retoma de Dik) ilustran el funcionamiento de este tipo de t3pico:

- A. Tuvimos una fiesta (*tópico nuevo*) la semana pasada, pero LA MÚSICA (*subtópico*) ha sido horrible.
- B. Traje un poco de comida (*tópico nuevo*), pero LOS SÁNDWICHES (*subtópico*) se han estropeado.

Las entidades marcadas en mayúsculas no han sido mencionadas explícitamente; sin embargo, se entienden como una parte del *tópico nuevo*, es decir son nociones presupuestas.

Finalmente, el cuarto tipo se refiere al *tópico retomado*, cuya función es restablecer el *tópico* dado que permanecía inactivo. En esta situación, se requieren ciertas estrategias y recursos por parte de los interlocutores para reintroducir de nuevo cierto *tópico* que había sido abandonado en el discurso durante cierto tiempo. Uno de los recursos que destacamos como comunes para activar el *tópico retomado* sería la anáfora, tal y como mostramos en el siguiente ejemplo:

- A. El hermano de Sergio, DEL QUE TE HE HABLADO, está en Sevilla.

Este *tópico* refleja el retorno al *tópico* dado expresado en el sintagma nominal “el hermano de Sergio”.

En cuanto a los mecanismos de expresión formal de la noción de *tópico*, en primer lugar, destacamos los prosódicos. Tal y como resalta Bermúdez Sánchez (2018, p. 21), existe una unidad intermedia en la jerarquía de las unidades informativas denominada *paratono*, condicionada por su carácter prosódico y discursivo. Según esta autora, en la lingüística inglesa, en concreto en la escuela de Edimburgo, se estudian las funciones de la prosodia en la delimitación del *paratono* “como unidad *tópica*”. La definición que utiliza Bermúdez Sánchez para esta unidad fue introducida a su vez por Gillian Brown y tiene un carácter supraenunciativo; por ello no coincide con otra noción paralela, la unidad informativa de Halliday. Se trata de un concepto más amplio que parte del *tópico* del discurso y se analiza a este nivel y no en el nivel enunciativo, según continúa afirmando Bermúdez Sánchez (comunicación personal, 2021). Se identifica en el discurso oral con la organización de la información transmitida mediante *subtópicos*, relacionados con el *tópico* continuo principal. Asimismo, los recursos prosódicos, tales como los niveles tonales, la intensidad y las pausas, contribuyen a organizar la secuencia de *tópicos* y *subtópicos* en *paratonos* (más información, Bermúdez Sánchez (2018, pp. 188-208)). De esta manera, partiendo de la propuesta de la misma autora, estos recursos los tomamos

como referencia tanto para la expresión formal del paratono, como del tópico del discurso. En cuanto a los medios gramaticales para la expresión formal del tópico del discurso, según Martínez Caro (1999, pp. 70-73), en las diferentes lenguas se incluyen la anáfora (la que hemos mencionado en los párrafos anteriores), pero también el paralelismo sintáctico, el cambio de referencia y la elipsis.

En lo que se refiere a los mecanismos de expresión formal del tópico del enunciado, por ejemplo, en las investigaciones de las distintas lenguas de signos, como expresan Morales López et al. (2012, p. 81)), se resalta la idea de la interrelación del tópico y los movimientos quinésicos (manuales y faciales). Estas autoras consideran que hay una tendencia a la topicalización del primer elemento nominal de la oración, incluso a veces con la marca formal del levantamiento de cejas, el alargamiento del signo o el movimiento de cabeza, entre algún otro. Este aspecto se observa en otras lenguas de signos, así aluden a los trabajos de McIntire sobre la estructura del tópico de la lengua de signos británica (o BSL) en los que las diversas marcas formales coinciden con las señaladas anteriormente.

Resumiendo, en la estructura informativa, podemos identificar los siguientes tipos del tópico asociados con ciertos mecanismos de expresión formal y funciones pragmáticas a través de la siguiente tabla 10:

Tabla 10: Clasificación y mecanismos de expresión del tópico.

| | Tipología relacionada con funciones pragmáticas | | Tipología |
|--------|--|---------------------|--|
| Tópico | 1) Tópico del discurso (tópico dado, subtópico, tópico retomado y tópico nuevo). | Mecanismos formales | 1. Prosódicos (niveles tonales, intensidad y pausas). |
| | 2) Tópico de un solo enunciado. | | 2. Gramático-discursivos (anáfora, paralelismo sintáctico, cambio de referencia y elipsis). |
| | | | 3. Gestuales (levantamiento de cejas, alargamiento del signo o movimiento de cabeza, etc.). Prosódicos (pausas). ¹⁸ |

¹⁸ En el trabajo de Morales López et al. (2012) se indica también que las estructuras dislocadas a la izquierda son una forma de expresar el tópico de un solo enunciado en las lenguas (en concreto, las LS española y catalana).

Con relación a la clasificación del foco o la focalización (en términos de Martínez Caro (1999), *la focalidad*), investigadores como Halliday (1967), Martínez Caro (1999) y Givón (2001, p. 223)) destacan dos conceptos relacionados con su función comunicativo-pragmática: el *foco contrastivo* (también conocido como *foco estrecho*) y el *foco informativo* (o *foco amplio*).

Según la definición de Givón (2001, p. 223), el foco contrastivo enmarca e identifica un rasgo específico entre un conjunto de posibles alternativas. Para ilustrar el funcionamiento de este tipo, proponemos los siguientes ejemplos:

A. La que llamó al cliente fue DOLORES.

B. PEPE Y MARÍA fueron los que no entregaron los documentos.

En el caso del enunciado A, el mensaje transmitido no trata solamente de que Dolores llamó al cliente, sino de que, dentro del abanico de variedades posibles, Dolores fue la única persona dentro de ese contexto conversacional que llamó al cliente. Este es el mecanismo de “identificación exhaustiva” que define al foco contrastivo, según Gutiérrez Bravo (2007, p. 252). Asimismo, el significado del enunciado B enfatiza que, de todas las personas, que debían (o podían) entregar los documentos, Pepe y María forman el subconjunto de las que no los entregaron.

Martínez Caro (1999, pp. 88-91) afirma que el foco contrastivo se denomina así porque existe una oposición entre la información presentada explícitamente por un hablante y la información que se presupone, y que está en la mente del destinatario. Este fenómeno lo mostramos en el siguiente ejemplo de Enríquez (1984, pp. 167-168):

C. Ahora NOSOTROS no sabemos nada.

El foco de contraste (contraste entre lo implícito y lo explícito) en español se realiza, como muestra el ejemplo C, con el uso enfático de los pronombres personales en la estructura léxico-gramatical del enunciado. En este caso, el pronombre personal “nosotros” se realiza de manera explícita con el fin de destacar la información pragmática que el hablante pretende transmitir.

El foco contrastivo puede transmitirse también a través de medios auxiliares. Según Gutiérrez Bravo (2007), se llaman *operadores de foco*, que normalmente coinciden con sintagmas adverbiales que implican exclusividad. Como ejemplo de este caso, mencionamos los adverbios “solo” o “solamente”:

D. Solo MARÍA se rindió.

E. María solo SE RINDIÓ.

En estos enunciados, se observa que cuando el sujeto ocupa cierta posición respecto al operador del foco (el adverbio, en este caso), el enunciado puede interpretarse de manera distinta. En el enunciado D, el foco contrastivo es un sintagma nominal, mientras que en el E es verbal: debido a la presencia del operador “solo”, la interpretación del primer enunciado se refiere a que María es la única persona que se rindió dentro de todas las personas posibles, mientras que la interpretación del segundo enunciado se concentra en el énfasis en la acción verbal de rendirse. Estos ejemplos, muestran que el foco de contraste puede corresponder tanto al sintagma nominal como al sintagma verbal, e, incluso, pueden darse casos con el sintagma adjetival.

Vemos así que, existen lenguas como el español en las que la distribución de los focos de contraste es bastante libre. Igualmente, sucede en ruso, aunque la manifestación formal es distinta (más adelante nos referiremos a ello). Según Ivanov (Иванов) (2011), en su estudio sobre la manifestación del foco y el orden de las palabras, los constituyentes sintácticos tienen un orden variable, aunque el foco suele permanecer constante; el énfasis del foco puede transferirse con relativa facilidad al final o al principio de un enunciado. Por ejemplo:

Glosa

F. rus. Другую (pro. indef. fem. sing. OTRA) позицию (sus. fem. sing. POSICIÓN) приняли (v. pretérito perfecto, déixis per. 3 plur. TOMAR) **Франция (sus. prop. fem. sing. FRANCIA) и (conj. Cop. Y) Германия (sus. prop. fem. sing. ALEMANIA)** ^{FOCO} 'rus. Другую позицию приняли Франция и Германия)' Traducción: “Otra posición tomaron Francia y Alemania”

G. rus. **Франция (sus. prop. fem. sing. FRANCIA) и (conj. Cop. Y) Германия (sus. prop. fem. sing. ALEMANIA)** ^{FOCO} приняли (v. pretérito perfecto, déixis pers., 3, plur. TOMAR) другую (pro. indef. fem. sing. OTRA) позицию (sus. fem. sing. POSICIÓN) 'rus. Франция и Германия приняли другую позицию).' Traducción: “Francia y Alemania tomaron otra posición”

Tal y como hemos indicado, el orden de las palabras en los ejemplos F y G es distinto mientras que los constituyentes sintácticos en ambos casos son sustantivos focalizados

(Francia y Alemania). Asimismo, Ivanov (2011, p. 5) afirma que la entonación es el marcador principal del foco para la estructura informativa del ruso, por tanto, si se produce el desplazamiento del centro entonativo, descrito ya en el apartado 2.1, el foco también lo hace. Partiendo de lo mencionado, concluimos que uno de los mecanismos de la expresión formal de foco contrastivo será la entonación en el caso del ruso con el *orden de las palabras libre* (OPL).

Hasta aquí nuestra mención del foco de contraste, a continuación, nos centramos en otro tipo de foco, el *foco informativo* (amplio). Según Martínez Caro (1999, pp. 62-63), este segundo foco se refiere a la información nueva introducida y que se añade a la anteriormente conocida o dada (el tópico o el tema). A diferencia del foco contrastivo, el informativo tiene el carácter y la capacidad de introducir información nueva en un enunciado. Autores como Halliday (1967) han mencionado la cuestión de la distribución del foco en las oraciones interrogativas parciales (o pronominales), a partir del hecho de que el foco informativo se corresponde con la respuesta al pronombre interrogativo de la misma pregunta. Los siguientes ejemplos ilustran el fenómeno mencionado:

A. ¿QUÉ se compró María?

B. María se compró UN PAN

O el otro caso:

C. ¿CUÁNDO renunció Pedro?

D. Pedro renunció LA SEMANA PASADA

El foco informativo corresponde a las respuestas de los enunciados interrogativos y consiste en un solo sintagma (en los ejemplos B y D, los dos sintagmas nominales “la semana pasada” y “un pan”).

A su vez, Halliday (1967, pp. 203-208) afirma que el foco informativo estaría incluido en el *rema*, que es lo que se dice sobre el tema. El rema es el equivalente al comentario, aunque el *foco* no se extendería necesariamente a lo largo de todo este.

Según sea el alcance del foco en el interior del rema, se pueden distinguir varios subtipos. Lambrecht (1994, véase también Morales López (2012, p. 91) propone los siguientes: *foco predicativo*, se refiere a la focalización del núcleo de la proposición; es decir coincide el foco con los elementos constituyentes del predicado (Por ejemplo, “¿Qué ha pasado con tu móvil?”, la respuesta es “(Mi móvil) se ha roto”); *foco argumental*,

coincide con el foco que se realiza en uno de los argumentos de la proposición (“¿Qué se te ha roto?”, y la respuesta “Mi móvil (se ha roto)”); *foco oracional*, coincide con el término de foco amplio y se realiza en toda la proposición (“¿Qué ha pasado?” y como respuesta “Mi móvil se ha roto”).

En cuanto a la manifestación del foco, destacamos su forma prosódica y su relación con el pico entonativo (*intonational peak*) (véase este aspecto en la sección 2). En concreto en ruso, como hemos mostrado más arriba, en la manifestación del foco de contraste la entonación es el marcador principal. Asimismo, Martínez Caro (1999, pp. 25-27) señala que en español el foco oracional (es decir, un tipo de foco informativo) constituye el *grupo fónico* entero de la construcción entonativa, mientras que el foco restringido (predicativo y argumental) y el contrastivo se caracterizan solo porque uno de los constituyentes gramaticales forma parte del grupo fónico. Dicha autora (op. cit.), atribuyendo esta información a Cruttenden (1986), afirma que el grupo fónico representa una secuencia silábica con una de las sílabas destacada a través del tono más prominente (acento nuclear). En este caso, el grupo fónico se considera una unidad informativa o parte de esta unidad, como lo denomina Halliday (1963), al que nos hemos referido más arriba, y el acento nuclear expresa el foco de la información. Por tanto, con el fin de diferenciar el foco en la estructura comunicativa, así como el tipo de foco, en las lenguas mencionadas, necesitamos encontrar el grupo fónico destacado por el tono más prominente de la estructura entonativa.

Según la propuesta de Escandell Vidal y Leonetti (2019, pp. 2-4), si la focalización se realiza especialmente a través de los recursos prosódicos, se produce un efecto en el que el foco se interpreta como un constituyente o un conjunto de constituyentes que tienen la relación más lejana respecto al predicado al que pertenecen. Por ejemplo, los elementos del enunciado que corresponden con los rasgos de circunstancia, finalidad y causa, como indican los siguientes enunciados:

- A. ¿Lo vas a hacer MAÑANA POR LA MAÑANA?
- B. ¿Mintió a la comisión PARA NO COMPROMETER A SU PARTIDO?

Los complementos verbales marcados en mayúscula en los ejemplos A y B (tomados de Escandell Vidal y Leonetti (2019, p. 10) pueden interpretarse como foco de carácter natural o *foco no marcado*; con ello existiría un foco gramaticalizado que no tiene función

de énfasis, sino que coincide con la entonación que recae en los elementos más lejanos del predicado.

En resumen, en la estructura informativa podemos identificar los siguientes tipos de foco, asociados con ciertos mecanismos de expresión formal y funciones pragmáticas y que mostramos a través de la siguiente tabla:

Tabla 11: Clasificación y mecanismos de expresión del foco.

| | Tipología relacionada con funciones pragmáticas | | Tipología |
|------|--|---------------------|---|
| Foco | 1) Informativo (en algunos casos coincide con el oracional). | Mecanismos formales | Prosódicos (<i>grupo fónico</i> entero). |
| | 2) Argumental y predicativo. | | Prosódicos (un constituyente del grupo fónico). |
| | 3) Contrastivo. | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Prosódicos (un constituyente del grupo fónico). 2. Gramático-discursivos. Se manifiestan a través del orden de las palabras (marcado o no marcado), recursos léxico-gramaticales (por ejemplo, los constituyentes de los enunciados interrogativos u “operadores de foco”). |

4. Aspectos del discurso argumentativo en relación con los estudios pragmáticos

Los estudios de la argumentación han sido actualizados en el siglo XX a partir del trabajo de autores como Perelman (1997, p. 21; también Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958) quien ofrece una visión holística del análisis de los discursos dirigidos a todos los auditorios, con la finalidad de convencer y persuadir. Según este autor, la argumentación no presenta una acción unilateral dirigida exclusivamente al auditorio, sino también pretende incitar a la acción, o al menos crear una disposición para la acción. Por esta razón, está estrechamente relacionada con el diálogo y, por lo tanto, con la negociación

de la información. Tal y como hemos indicado en los subapartados 3.1, 3.2 y 3.3, la capacidad de la negociación de la información tiene que ver con la competencia pragmático-discursiva de los hablantes, tanto nativos como no nativos. En consecuencia, nos parecía también importante abordar esta dimensión del discurso argumentativo con el fin de definir qué nivel de la argumentación muestran nuestros hablantes no nativos en sus interacciones profesionales simuladas.

En el presente apartado, trataremos algunos aspectos del discurso argumentativo relevantes para el análisis de nuestro corpus; definiremos los conceptos de la argumentación y la pragmadialéctica, presentaremos los criterios de la competencia argumentativa y, por último, una breve introducción al análisis del discurso argumentativo.

4.1 La argumentación y la pragmadialéctica

La teoría de la argumentación se remonta a la tradición aristotélica de los *genera causarum* ('géneros de la causa'), tal y como afirman Morales López et al. (2019, p. 129-130). Según esta tradición, cualquier causa de discusión puede ser de tres tipos: el primero puede generar el discurso de alabanza o desaprobación y, por lo tanto, construye el género demostrativo o epidíctico; el segundo alude a los discursos en una asamblea para debatir sobre lo público, con lo que se crea el género deliberativo (como ejemplifican las mismas autoras, pueden ser parlamentos, plenos, etc.) cuya finalidad es convencer o disuadir a dicha asamblea; el último tipo se refiere al objeto de juicio, favorable o desfavorable, también por parte de una asamblea, y forma parte del género judicial. La finalidad del primer tipo de causa es llegar a conmovir sobre lo bello y lo feo; del segundo persuadir, convencer o disuadir sobre lo útil y perjudicial; y del tercero persuadir o convencer sobre lo justo e injusto (Pujante, 2003, p. 83). Así, concluimos que la argumentación se origina por una causa o un objeto de discusión que da lugar, como hemos indicado, a los tres tipos de discursos. Según Pujante (recogido en Morales López et al. (2019) como comunicación personal), desde la perspectiva teórica de los actos de habla, la función del discurso del género demostrativo o epidíctico se correspondería con el nivel ilocutivo, mientras que los otros dos tipos (deliberativo y judicial) se enmarcarían en el nivel perlocutivo, ya que el efecto del acto correspondiente requiere tener en cuenta la retroalimentación de la audiencia.

Situándonos ya en el objeto de nuestro estudio, el discurso que incluye un conflicto profesional, como el que nos ocupa, es persuasivo y se equipararía a los dos últimos tipos de discurso (deliberativo y judicial) en este rasgo. Sin embargo, la diferencia es que no es un discurso que se dirige a una audiencia, sino que es una interacción entre varios interlocutores en una situación comunicativa cara a cara. Uno o una de los participantes expone el motivo que ha generado dicha situación de conflicto, con la finalidad de convencer a su interlocutor o interlocutora sobre su posición respecto a este motivo y conseguir ciertos objetivos comunicativos (resolver la situación de conflicto reclamando cierta recompensa). Es un discurso de tipo argumentativo porque elabora una serie de premisas, para persuadir a los interlocutores de su posición propia; la fuerza argumentativa es de tipo tanto ilocutivo como perlocutivo (como ocurre en el discurso judicial y deliberativo).

Asimismo, como ya se ha indicado, el discurso argumentativo que analizamos en el presente trabajo es de tipo interactivo (o dialógico). Este tipo de argumentación implica varios participantes ratificados, activos en la interacción. Algunos autores, tales como van Eemeren y Grootendorst (2004, p. 2-5), se centran en el tipo de argumentación que denominan “discusión argumentativa crítica”. Según ellos, una discusión es argumentativa cuando los participantes en un debate ofrecen puntos de vista divergentes para defenderlos y rebatirlos, con la finalidad de convencer al destinatario de que la opinión propia es más adecuada para el objetivo que se persigue en dicho debate. Y, una argumentación es, además, una discusión crítica, cuando los participantes muestran cierta habilidad comunicativa para conseguir consensos y avanzar hacia la resolución del conflicto inicial (más detalles en Morales-López, 2019).

La tradición argumentativa también incluye una línea más constructivista, principalmente expuesta en el trabajo mencionado de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), orientada al estudio de los argumentos de tipo dialéctico: razonamientos cuyas premisas se construyen a partir de opiniones generales aceptadas; es decir, parten de lo que es aceptado por una determinada audiencia, y tienen como fin persuadir y convencer en una cultura y un contexto concretos.

Estas tradiciones argumentativas son actualizadas por van Eemeren y Grootendorst (2004) en la propuesta que denominan *pragmadialéctica*, una combinación de la argumentación con la pragmática. Según estos autores, la finalidad de realizar un acto de

habla con valor argumentativo no es exclusivamente comunicativa (orientada al reconocimiento de la intención de dicho acto), sino interaccional (orientada a la defensa del punto de vista en relación o en oposición con el resto de interlocutores).

El enfoque de la pragmadialéctica se centra en el modo en el que los recursos discursivos de una lengua se utilizan, o deberían utilizarse, en la práctica argumentativa para lograr objetivos comunicativos e interactivos. Con este fin, van Eemeren y Grootendorst (2004, pp. 52-53) han establecido una serie de principios de los que parte esta teoría, tales como "funcionamiento", "externalización", "socialización" y "dialéctica". Dichos principios también representan los distintos componentes del discurso argumentativo y de los textos que constituyen el objeto de estudio de la argumentación; por lo tanto, los consideramos esenciales para el análisis de nuestro corpus. El *funcionamiento* se refiere al uso adecuado de los actos de habla empleados en el discurso argumentativo según el contexto y la situación comunicativa; es decir, los actos de habla deben corresponder con los propósitos comunicativos e interactivos para resolver las diferencias de opinión; significa que tratamos toda actividad lingüística como un acto intencional complejo. La *externalización* alude a la actividad perlocutiva que se transmite tanto de manera explícita como implícita; por ejemplo, el acto perlocutivo de "aceptar" o "rechazar" el punto de vista del interlocutor, al realizar determinados actos de habla en un contexto específico. La *socialización* representa la diferenciación entre roles sociales de los participantes que interactúan y construyen el discurso argumentativo. Estos roles sociales están estrechamente relacionados con las posiciones que las partes han adoptado con respecto a su diferencia de opinión (por ejemplo, el jefe de la empresa y su empleado); en el proceso de comunicación, los participantes en el diálogo pueden verse obligados a aceptar la opinión de su interlocutor debido a su rol social inferior. Por último, la *dialéctica* considera que los actos de habla empleados en el discurso argumentativo deben ser orientados a la resolución de la diferencia de opinión. Este último principio se orienta completamente a resolver las divergencias entre los participantes y requiere actos de habla ilocutivos específicos para facilitar este proceso.

Partiendo de esta serie de principios, así como del género del discurso argumentativo que analizamos, consideramos necesario a continuación introducir algunos aspectos de la habilidad de los hablantes para construir un discurso argumentativo.

4.2 La competencia argumentativa y su evaluación

Tal y como afirman van Eemeren y Grootendorst (2004, p. 32), la competencia argumentativa de un hablante se forma a partir de todo tipo de destrezas y habilidades comunicativo-argumentativas que intervienen en la producción oral y escrita, así como en su interpretación y evaluación. Es necesaria para analizar adecuadamente diferentes situaciones comunicativas; por ejemplo, un hablante puede mostrar cierta competencia en el manejo de algunas situaciones comunicativas, sin embargo, este mismo hablante se siente menos seguro al usar algunos recursos en otras situaciones. Esta afirmación de van Eemeren y Grootendorst confirma nuestra hipótesis de que los hablantes no nativos aprendices de español, en nuestro caso rusos, pueden abordar las situaciones informales con facilidad, mientras que las situaciones formales, como el conflicto profesional, representan para ellos más dificultad.

Partiendo de lo mencionado, necesitamos delimitar los criterios de dicha competencia argumentativa. Según van Eemeren y Grootendorst (2004, pp. 32-33), y Rapanta et al. (2013, pp. 488-489), el primer criterio de la competencia argumentativa es la relación con el contexto; la argumentación debe estudiarse en diferentes contextos, más o menos institucionalizados, variando desde los jurídicos y administrativos, en los que la argumentación tiene lugar en un marco procedimental más o menos definido, hasta los contextos de conversaciones personales y de correspondencia privada, donde el entorno es informal y la argumentación se dirige a un hablante conocido.

Continuando con el segundo criterio, el objetivo comunicativo es señalado tanto por los últimos autores, así como por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958, p. 65-66). Según sean los diferentes objetivos institucionales, deben utilizarse distintas destrezas argumentativas y según sea el objetivo que el hablante persigue (persuadir, convencer, resolver un conflicto, etc.), el discurso argumentativo se construye también de manera distinta y se emplea el recurso adecuado dentro del abanico posible.

Asimismo, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958, pp. 86-87) y luego van Eemeren y Grootendorst (2004, p. 35) mencionan el tercer criterio de la competencia argumentativa. Se trata de una reflexión que nace a partir de los conocimientos derivados de la teoría de la argumentación y de los conocimientos empíricos lo cual fomenta su empleo futuro en el discurso argumentativo. Otros autores lo denominan competencia metadiscursiva, como en Morales López et al. (2006). En este caso, a través de la reflexión se desarrollan

diferentes destrezas argumentativas, dentro de las cuales destacamos las orientadas a resolver las situaciones de conflicto y/o destrezas para estimular a las personas a participar en un diálogo constructivo.

Finalmente, el cuarto criterio se refiere al rol o papel de los hablantes. Se trata de que la competencia argumentativa se construye a través de la práctica de los hablantes, adquirida a partir de los diferentes papeles que estos interpretan en la comunicación; pueden ser orador, oyente, remitente o destinatario. Con el fin de manejar adecuadamente el discurso argumentativo en diversos tipos de situaciones argumentativas, los hablantes deben saber actuar adoptando diferentes roles.

Una vez definidos los criterios de la competencia argumentativa, pasamos a su evaluación.

Según las propuestas de Rapanta et al. (2013, p. 510), Guzmán-Cedillo et al. (2012, 2013) y van Eemeren y Grootendorst (2004), la evaluación de la competencia argumentativa se basa en varios recursos estrechamente vinculados con la construcción de la estructura argumentativa, tal y como mostramos en la Ilustración 1:

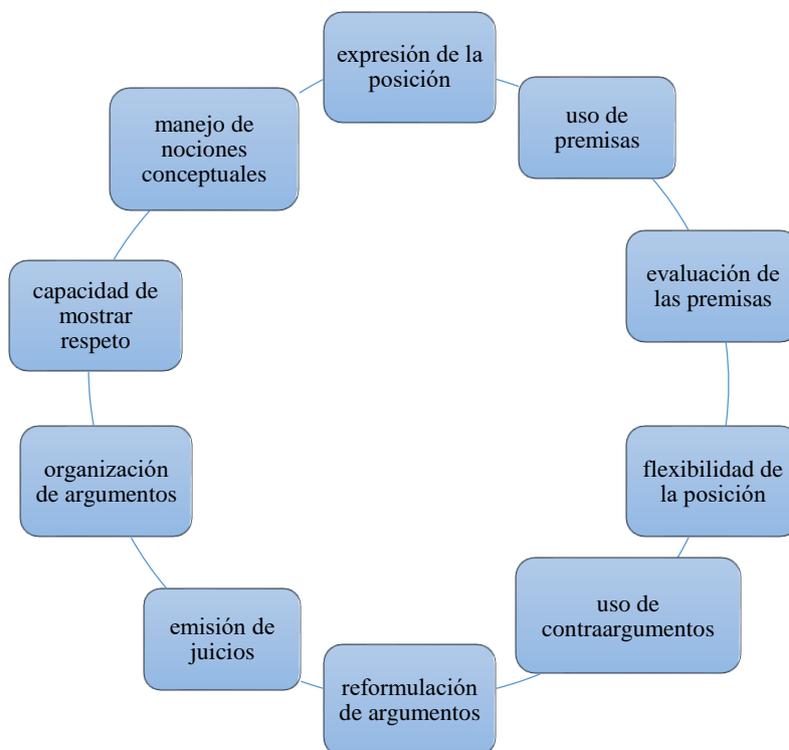


Ilustración 1: Recursos para evaluar la competencia argumentativa (elaboración nuestra).

Tal y como hemos mencionado, la evaluación consiste en el análisis de varios aspectos a partir de los cuales se ha construido la estructura argumentativa. Así, comenzamos con la *expresión de la posición*, el concepto en la cúspide de la Ilustración 1, que se refiere a la enunciación abierta de la postura propia frente al tema de la argumentación. *El uso de premisas* requiere la habilidad de justificar el punto de vista mediante diferentes tipos de argumentos expresados con los actos de habla ilocutivos por parte de los hablantes. Consecuentemente, con *la evaluación de las premisas*, acudimos a los efectos que dichas premisas argumentativas producen en el interlocutor. En lo que se refiere a *la flexibilidad de la posición*, destacamos la capacidad de modificar la propia posición respecto al tema de la argumentación, a la luz de las premisas expresadas por otros participantes en la discusión. Por *el uso de contraargumentos*, entendemos la capacidad de revertir la línea de argumentación y expresar el acuerdo o el desacuerdo respecto a las premisas expresadas anteriormente. *La reformulación de argumentos* consiste en la recuperación de argumentos y/o contraargumentos mediante su revisión y modificación haciendo referencia a cualidades o debilidades anteriores en la elaboración de los nuevos argumentos. El siguiente aspecto se refiere a *la emisión de juicios* y se centra en la expresión de la opinión subjetiva y/u objetiva respecto al tema de la argumentación por parte de los hablantes. Con *la organización de argumentos*, aludimos al modelo de construcción de la estructura argumentativa que debe ser preciso y coherente. *La capacidad de mostrar respeto* es un recurso esencial, sobre todo si analizamos el discurso argumentativo de una situación de conflicto; constituye la habilidad de manejar el discurso argumentativo manteniendo las normas de una conversación formal, especialmente evitando los actos de habla amenazantes directos. Finalmente, *el manejo de nociones conceptuales* se enfoca hacia la habilidad de mostrar profundidad en el conocimiento del tema de la argumentación mediante el uso de los términos específicos (profesionales, técnicos, etc.).

Todos estos recursos constituyen una competencia experta que lleva a cabo un individuo para exponer –de manera coherente, fundamentada y sistemática– una estructura argumentativa con el fin de defender su punto de vista, a la vez que muestra una actitud frente a la temática en cuestión y a sus interlocutores, en una situación donde se intercambian y comparten aserciones.

Por último, procedemos a la exposición del modelo general que aplicaremos para el análisis del discurso argumentativo de nuestro corpus.

4.3 El análisis del discurso argumentativo

Nos basamos también en esta sección en la propuesta de van Eemeren y Grootendorst (2004), en concreto en las partes de un discurso argumentativo: la fase de apertura, el desarrollo argumentativo (defensa de la posición propia con distintos tipos de argumentos) y la conclusión. Y, para la descripción de los tipos de argumentos que construyen estas fases, nos basaremos en las propuestas de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) y de Pujante (2003).

En lo que se refiere al modelo de van Eemeren y Grootendorst (2004, pp. 100-110), empezamos con la fase de apertura que representa la etapa inicial en la que se presenta la premisa o tesis argumentativa de partida. Con el fin de ilustrar dicha fase, acudimos a un fragmento de conversación que forma parte de nuestro corpus de los hablantes nativos, simulando una interacción jefe-empleado (para consultarlo, véase el Anexo II).

- 10 *SP02: eee Hola, Anxo.
11 ¿En qué puedo ayudarte?
12 %com: pausa
13 *SP01: Mira, eeeh, Luis.
14 Es queeee llevo varios días en [los] queeeee por culpa de unas llamadas muy complicadas...
15 %com: pausa
16 estoy saliendo cuarenta cuarenta y cinco minutos tarde de mi puesto de trabajo todos todos los días.
17 O sea, llevo cuatro días seguidos.
18 %com: pausa
19 *SP02: Sí.
20 *SP01: **Entonces, esto no me parece justo.**

Se observa que la tesis inicial se construye por medio de una estructura explicativa, marcada en las líneas 13-17, y una valoración subjetiva expresada mediante un enunciado que representa el foco oracional en la línea 20 (más detalles en el subapartado 3.4.2); dicho foco que coincide con la tesis argumentativa (la línea 20, en negrita) consiste con una queja explícita. Así, la estructura observada muestra que, en este caso, la fase de apertura del discurso argumentativo coincide con el inicio de la situación de conflicto.

A partir de este momento, se inicia el desarrollo argumentativo, en el que se incluyen los distintos tipos de argumentos con la finalidad de defender la posición propia. Basándonos en la propuesta de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), en nuestro corpus, hemos encontrado las siguientes premisas:

Premisa externa. Implica el uso de la información ajena a la propia conversación, tal y como indica el siguiente fragmento:

«[...] o lo que creo que hay que hacer es hablar con **los sindicatos** [...] pues, a lo mejor los sindicatos (pueeeden) pueden negociar con la empresa para que cambie esta política [...]».

En este caso, observamos que el hablante (con el rol de jefe) emplea la premisa externa institucional y alude a la intervención de un rol externo con el fin de solucionar el problema relacionado con la política de la empresa y resolver el conflicto. Puede incluir también los argumentos de autoridad, tales como mostramos a continuación:

«[...] mira, vamos a hacer una cosa voy aaaa voy a **hablar con Emma, la jefa de recursos humanos**, [...] pero yooo no puedo hacer otra cosa es decir eeee no te puedo garantizar que te vaya a pagar las horas extras, ni a regalarte días libres, ni nada parecido porque es que no lo hace con nadie, no lo va hacer contigo en exclusiva entiendes? [...]».

Se utiliza una premisa externa acudiendo a una voz de autoridad; se acude a la participación de la jefa de recursos humanos (Emma) como mediadora en esta resolución de conflicto.

Premisa causal. Se construye mediante el uso de nexos causales; como en el siguiente ejemplo:

«[...] las horas extras no te las vamos a pagar a ti **porque** es que no se las pagamos a nadie [...]».

Se trata de un argumento basado en la estructura causa- efecto, que ha sido utilizado por el hablante para reforzar la norma de la empresa sobre las horas extras.

Premisa adversativa. Se caracteriza por el empleo de conjunciones adversativas con el fin de reelaborar el argumento anterior o construir un contraargumento, como en el siguiente fragmento:

«[...] ya, **pero** es que no solamente se trata de las horas extras, se trata de que si ese cliente no se atiende bien en la última hora, después va a volver a llamar [...]».

En la primera parte de este acto de habla, el hablante que actúa como empleado niega su propio argumento anterior a favor de las horas extras y lo contrapone a otro nuevo enfocado al posible perjuicio para los clientes.

Premisa de generalización. Se usa al crear una conclusión general a partir de hechos particulares, unos conocimientos que comparten los participantes o unos hechos conocidos por ambas partes. Por ejemplo:

«hasta ahora **siempre me habéis tratado de bien, y siempre he tenido una gran calidad**».

En esta ocasión, el hablante justifica su asombro en relación con la calidad del servicio recibida mediante el hecho de que siempre había sido satisfactoria.

También puede constituir una aserción o negación y expresar una conclusión de la estrategia argumentativa. Por ejemplo:

«ahora **no me puedo fiar** con vosotros [...]».

Se observa un argumento declarativo con el que el cliente pretende distanciarse e, incluso, expresar una amenaza implícita (o aviso implícito) de que la empresa está a punto de perder a un cliente regular.

Premisa implícita. Es aquella que se da por inferencial y/o se puede deducir de los argumentos expresados en el discurso. Veamos el siguiente fragmento:

«[...] Entonces, **yo** no puedo decir a un turista: «**Entonces, tenemos que irnos ya, no nos queda tiempo**» [...]. (Consultar el resto del fragmento en el Anexo III, Conversación 2)

Este enunciado con el pronombre enfático («yo no puedo») se emplea con el fin de persuadir a la otra parte de que la estrategia para manejar al grupo turístico existente no funciona y, al mismo tiempo, de manera implícita, expresa una amenaza posible para la empresa en lo que se refiere a la calidad del servicio.

Premisas de ejemplificación. Este tipo implica presuponer la existencia de ciertos hechos que provienen de la vida y de la experiencia de los participantes, tal y como evidencia el siguiente ejemplo:

«[...] **tú, cuando se acerca tu hora de salir, si tienes una llamada en línea tienes que acabarla y, si no, pues intenta que el tiempo de la última llamada combine con la hora de salir [...]**».

Por medio de una serie de ejemplos, el hablante proporciona unas instrucciones y propone a su empleado como solución a partir de su conocimiento del mundo profesional, para impedir la acumulación de las horas extras en el futuro.

Finalmente, después de haber intercambiado todos los argumentos a favor y en contra, los participantes llegan a la última fase, la conclusión de su esquema argumentativo que, a su vez, puede constituir varios argumentos. Así, por ejemplo, el siguiente fragmento de la interacción de las hablantes rusas (la que habla actúa como jefa) ilustra lo mencionado:

«[...] voy a ver y voy a analizar el día [...] **para eso necesito los billetes de excursión o algo [...]** voy a ver **quién fue en la línea**, sí [...] por qué no contestó [...] y de verdad, si hubo llamadas y cuántas llamadas hubo [...] entonces, me parece que podemos pensar y hacerles, bueno, **algún tipo de descuento para futuro viaje [...]**».

En este caso, esta estructura argumentativa que expresa la conclusión consta de varios argumentos declarativos y uno de autoridad.

5. Resumen

En el presente capítulo hemos revisado los presupuestos teóricos sobre cinco aspectos esenciales en los que basamos nuestro trabajo de investigación; en concreto, los estudios de la complejidad, la prosodia, el gesto, la pragmática de las interacciones interculturales y el discurso argumentativo. La visión holística que aportan los estudios de la complejidad no solo nos permite una investigación básica para observar y analizar después cómo interactúan diferentes recursos comunicativos (verbales y no verbales) y construyen el significado semántico-pragmático complejo, sino también puede contribuir a enriquecer la metodología de segundas lenguas con la elaboración de un enfoque didáctico más global, que introduce nuevas perspectivas tanto para los profesores como para los alumnos.

Hemos revisado también las investigaciones realizadas sobre la prosodia y el gesto, y hemos llegado a la primera conclusión de nuestro trabajo: la necesidad de mayor

profundización en los estudios sobre la entonación de la variante del español de Galicia. Dado que la descripción básica de este subsistema entonativo del español no está aún realizada (tampoco el resto de las variantes peninsulares), como sí lo está el del español de La Habana, mi punto de partida será el de las conclusiones de este grupo, en el que vengo apoyándome desde el inicio de mi tesis, dadas también las conexiones de la doctora García Riverón con la tradición entonativa rusa y la formación de esta investigadora en los estudios de la complejidad.

En lo que se refiere al gesto, se observa que este recurso, al igual que la prosodia, no solo actúa como complementario en el discurso, sino también como indicio de contextualización que construye el significado semántico-pragmático inferencial de un acto de habla. Se trata de un aspecto que iremos mostrando detalladamente en el análisis del siguiente capítulo.

Por último, dado que nuestro corpus se centra en el discurso profesional, nos parece que los estudios de la teoría de la argumentación y de la pragmatialéctica son esenciales para el análisis de este tipo de discurso argumentativo, así como para el análisis de las interacciones interculturales.

En el siguiente capítulo, mostraremos cómo los distintos apartados del marco teórico presentado en este capítulo son la base de la metodología de nuestro trabajo de investigación y, tal como detallaremos posteriormente, del análisis de las interacciones de los hablantes nativos y de las alumnas rusas.

6. Metodología

Tal y como hemos indicado en el subapartado anterior, nuestro estudio implica varios aspectos de lingüística teórica y aplicada, entre los cuales resaltamos los siguientes: (i) el análisis del fenómeno discursivo-pragmático del conflicto comunicativo e intercultural en relación con la prosodia y el gesto; y (ii) la adquisición y la enseñanza de la competencia comunicativo-pragmática del español como L2 en los niveles intermedios y avanzados mediante la técnica didáctica del *role-play*.

En este nivel interaccional es donde suele aparecer el conflicto comunicativo porque los aprendices aún no tienen suficiente destreza para transmitir ni interpretar las

numerosas inferencias (significado implícito) que utilizan los nativos en sus intercambios comunicativos. Estas inferencias se transmiten a lo largo de la interacción comunicativa a través de los indicios de contextualización o marcas formales propuestas por Gumperz (1982), que hemos explicado en el Capítulo I, subapartado 3.1. Estas marcas pueden provenir de cualquier nivel lingüístico, pero también del ámbito prosódico y gestual. Por ello, me ha parecido relevante estudiar en mi tesis la relación de este fenómeno discursivo-pragmático del conflicto con los dos niveles formales mencionados: el prosódico y el gestual; los dos muy presentes en cualquier interacción oral entre nativos.

Asimismo, es bien sabido que la cultura de lenguas románicas es muy rica en comunicación no verbal, con diferencias notables respecto a otras culturas (Kendon 2004). Por tanto, consideramos que el estudio contrastivo entre el español y el ruso en este aspecto puede aportar aspectos interesantes para la investigación lingüística de estas dos lenguas, pero también ofrecer soluciones reales para enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa de los aprendices rusos de español. Partimos del supuesto de que las relaciones comerciales, turísticas y culturales entre los dos países se han ido acrecentando¹⁹, por lo que el avance en la enseñanza de este nivel comunicativo del español en contextos profesionales es relevante y útil para la mejora de la didáctica en las clases de español como L2.

Desde el punto de vista teórico, me he basado en la perspectiva pragmático-funcionalista de la etnografía de la comunicación y la sociolingüística interaccional (Hymes 1972, 1974), tradición que ha investigado en profundidad el tema del conflicto comunicativo e intercultural, ya desde sus inicios con el antropólogo y sociólogo John Gumperz (1982, 2001). Asimismo, para la interrelación del conflicto con la prosodia y el gesto, me he inspirado en las aportaciones al estudio de los sistemas complejos que están realizando diferentes lingüistas adscritos a los estudios de la complejidad (bajo la inspiración de autores ya clásicos desde esta perspectiva como Maturana y Varela, 1990; Maturana, 1996; Morin, 1990; Capra, 1996 y 2007): Larsen-Freeman y Cameron, 2008, Larsen-Freeman y Anderson, 2011, Massip-Bonet y Bastardas-Boada, 2013, García Riverón y Marrero Montero, 2019, García Riverón, Marrero Montero y Acosta González, 2021, García Riverón, 2005, etc. Desde esta perspectiva teórica, el estudio de cualquier fenómeno (en mi caso, un hecho discursivo) implica una visión de conjunto de los

¹⁹ Esperamos que la desafortunada guerra con Ucrania sea solo un breve paréntesis en esta relación.

fenómenos lingüísticos seleccionados (prosodia y gesto), en su interrelación dialéctica con el significado semántico-pragmático y sociocultural (sobre este punto, tengo en cuenta también la propuesta funcionalista de Halliday, 1970). Con ello, estoy abordando el estudio de estos fenómenos concretos desde una visión holística, como se defiende desde los estudios de complejidad.

6.1 Objetivos

Como se acaba de indicar, el análisis de los aspectos comunicativos tanto verbales como no verbales de los alumnos rusohablantes tiene como objetivo observar los usos de diferentes patrones comunicativos verbales y no verbales que provocan dificultades y causan malentendidos interculturales e interaccionales.

Para el análisis de estos recursos comunicativos y los errores de los hablantes no nativos, hemos creado dos corpus, uno ruso y otro español, a partir de interacciones simuladas grabadas en vídeo; es decir, interacciones obtenidas por medio del recurso didáctico del *role-play*, lo que Pérez Gutiérrez (2000) denomina “simulación” o “dramatización en clase de lengua” (p. 169), incluyendo la técnica de *role-play* dentro de esta dramatización (p. 171); también Sabater (2011, p. 134) hace referencia a esta técnica relacionándola con “el juego teatral o juego dramático”. En el marco de nuestras actividades del *role-play* los aprendices tenían que construir el rol de empleados y clientes de una empresa de atención al público (hotel, servicios telefónicos o venta de productos) en interacciones lo más espontáneas posibles. Las interacciones han sido realizadas tanto entre aprendices rusos como entre hablantes nativos, con el fin de aportar mayor complejidad en el contraste de las interacciones observando las diferencias en el uso de los recursos entre unos y otros hablantes. Con estos datos, estamos estudiando la capacidad de control sobre la entonación, pronunciación, tiempo, intensidad y gestos de los aprendices, y su capacidad para el manejo de los recursos pragmático-argumentativos en el conflicto en situaciones profesionales. Hemos analizado también las posibles interferencias de la lengua rusa y de sus inferencias socioculturales.

El resultado del análisis y el contraste de los dos corpus tiene como finalidad última crear una serie de correspondencias entre estos usos como base para la posterior elaboración de propuesta didáctica; en otras palabras, el análisis se realiza para ofrecer, hasta donde sea posible, el avance en una didáctica compleja y específica, dedicada a los

aprendices rusos que orientan sus conocimientos de la lengua española en el registro formal de comunicación.

Asimismo, la presente investigación se enmarca en el área de la enseñanza del español a rusohablantes, en los niveles intermedios y avanzados de la adquisición del español como L2, porque implica que nuestros informantes ya han adquirido los contenidos básicos de la competencia gramatical para poder llevar a cabo interacciones espontáneas con otros aprendices o con hablantes nativos.

De manera concreta, destacamos los siguientes objetivos del presente trabajo de investigación:

- 1) Llevar a cabo un estudio del conflicto comunicativo e intercultural en relación con la prosodia y el gesto en el marco del análisis discursivo:
 - a) Identificar la expresión explícita de las variables prosódicas (análisis acústico de la entonación, la duración y la intensidad).
 - b) Describir los diferentes tipos de gestos y la expresión facial relevante en cada caso.
 - c) Mostrar qué tipo de relación entre la prosodia y el gesto aparece en las situaciones simuladas de conflicto (Morales-López et al., 2006). Detectar patrones básicos de carácter semántico-pragmático tras el análisis de las interacciones de los participantes.
- 2) Analizar las estrategias comunicativas, recursos argumentativos y discursivo-pragmáticos usados a lo largo de las interacciones simuladas tanto por parte de las aprendices como por hablantes nativos del español, con el objeto de realizar un estudio contrastivo-comparativo:
 - a) Establecer una clasificación de los recursos y estrategias más o menos frecuentes, usados por los hablantes nativos y por las alumnas.
 - b) Relacionar los resultados con los factores prosódicos y gestuales.
- 4) Crear un material didáctico a partir de los resultados del análisis de las interacciones implementando metodologías activas, el aprendizaje cooperativo y la técnica del *role-play*:
 - a) Destacar los patrones esenciales de la interacción intercultural en el ámbito profesional, destacando los aspectos necesarios para llevar a cabo un acto comunicativo exitoso.

- b) Aplicar tales recursos comunicativos para crear una serie de secuencias didácticas para los estudiantes rusohablantes, incluyendo en ellas los aspectos segmentales, suprasegmentales, gestuales, argumentativos y discursivos.
- c) Elaborar un programa de ordenador con fines didácticos que permita realizar instantáneamente un análisis de la entonación, mostrando el porcentaje de similitud de la entonación de los hablantes nativos y las desviaciones tonales de los aprendices de ELE, así como almacenar el histórico de los resultados de los alumnos.

Dichos objetivos se realizan tomando como punto de partida las siguientes categorías de análisis:

- 1) El paradigma de análisis prosódico que incluye el concepto de *acto de habla interaccional* de García Riverón (1996, 1998), similar a la noción de “*growth point*” de McNeill (1992) y McNeill y Duncan (2000), y a la noción de *entonema* definido por García Riverón (1996, t. I, p. 99), y Pedrosa Ramírez, Bermúdez Sánchez y García Riverón (2019), descritos en el Capítulo I. Asimismo, hemos utilizado la propuesta de Cantero Serena (2002), Font Rotchés y Cantero Serena (2008, 2009) para analizar los rasgos melódicos a través de los elementos funcionales del contorno: el anacrusis, el primer pico, el cuerpo (o declinación), el núcleo y la inflexión final²⁰.
- 2) El análisis de gestos, llevado a cabo a través de las siguientes clasificaciones: la del grupo de los gestos faciales de González-Fuente, Escandell-Vidal y Prieto (2015) y Cestero Mancera (2006, 2018, 2020); de ellos seleccionamos el movimiento de cejas, boca, cabeza, ojos y cambio de mirada; asimismo, la clasificación de los gestos manuales, introducidos por McNeill (1992): icónicos, rítmicos, deícticos y metafóricos.
- 3) El análisis pragmático-discursivo de nuestro corpus se ha basado en los trabajos de Halliday (1963, 1967, 1995) y sus nociones claves de la *estructura* y la *unidad informativas*; en la obra de Gumperz (1982) y su concepto de *indicio de contextualización*; en Goffman (1974, 1981) y su noción de *marco*;

²⁰ Usando la metodología de Cantero Serena (2002), Font-Rotchés y Cantero Serena (2008, 2009) entendemos por *cuerpo* la parte de la melodía que va del *primer pico* (la primera vocal tónica) a la última vocal tónica del contorno, la que llamamos *núcleo*. En ciertos casos, también distinguimos la *inflexión final* que se refiere a la última sílaba postónica. Finalmente, *el anacrusis* representa las sílabas átonas anteriores al *primer pico*.

en Austin (1962) y su clasificación de *los actos de habla*; y en Morales López et al. (2006) para el análisis de las interacciones profesionales (roles específicos, diferenciación de tareas, estrategias comunicativas, etc.).

- 4) El estudio de estrategias y recursos argumentativos empleados por nuestros informantes ha partido de las *premisas argumentativas y aspectos del discurso argumentativo* de van Eemeren y Grootendorst (2004) y Perelman (1997, p. 21; también Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958).

En conclusión, bajo la inspiración de los estudios de la complejidad, en el ámbito lingüístico y didáctico he intentado obtener una imagen lo más completa de nuestro objeto de estudio a través de una aproximación integral: un análisis desde los tres objetivos mencionados y su interacción en un contexto interaccional simulado, el profesional.

Una vez establecidos los objetivos de la investigación, procedemos, a continuación, a describir las hipótesis de las que partimos en nuestro estudio.

6.2 Hipótesis de trabajo y cuestiones generales

El marco teórico de los estudios de complejidad, y de los sistemas dinámicos y adaptativos complejos, así como de la propuesta teórica (también compleja) de Halliday (1967a y b, 2014), un autor que ha defendido siempre en su investigación lingüística la dialéctica entre el estudio formal y el funcional, nos permiten formular la hipótesis de trabajo inicial en la presente investigación: el significado semántico-pragmático emerge en la interrelación de los aspectos formales de la lengua con los aspectos funcionales; por tanto, para analizar e interpretar el significado semántico-pragmático debemos partir de la interacción de varias dimensiones lingüísticas (en nuestro caso, los recursos discursivos, la prosodia y el gesto), observar el papel de cada uno de estos niveles en la construcción del mensaje que transmiten los hablantes, desde el punto de vista de su relación, y no por separado; y, finalmente, observar la relevancia de estos recursos en función del propósito comunicativo que persiguen los participantes en una situación comunicativa dada y en un contexto sociocultural concreto.

Partiendo de los objetivos teóricos de esta investigación, se originan las siguientes preguntas, que serán el eje central del presente trabajo:

- a. En la descripción de los datos acústicos y gestuales:

- *¿Cuáles son las unidades entonativas y gestuales establecidas para el análisis en español (variante de Galicia) y en ruso?*
 - *¿Qué funciones de la entonación y el gesto se establecen en estudios previos?*
- b. En la relación entre la entonación, el gesto y la construcción de los actos de habla y la negociación del significado en relación con el conflicto:
- *Las alumnas rusas ¿son capaces de usar los recursos prosódicos (el tono, la duración y la intensidad) y gestuales de la misma manera que los hablantes nativos del español?*
 - *¿Cuál es el papel de los recursos no verbales en la construcción del significado en las interacciones de las alumnas rusas y en las interacciones de los hablantes nativos del español?*
 - *¿Cuáles son las diferencias entre los actos de habla utilizados por los hablantes nativos y los no nativos? ¿Y respecto al uso de los actos de habla indirectos?*
 - *¿Cuáles son los recursos discursivos y argumentativos utilizados en uno y otro corpus en la negociación del conflicto?*
- c. En el análisis multidimensional de las interacciones de *role-play*:
- *¿Qué aspectos para la enseñanza del español como L2 son relevantes a través del análisis multidimensional en las interacciones simuladas?*
- d. Propuesta didáctica con los contenidos integrados:
- *¿Cómo unificar y englobar los resultados del análisis de las interacciones de *role-play* en una propuesta didáctica para la enseñanza del español como L2?*
 - *¿Qué contenidos se incluirán en dicha propuesta?*
- e. Reflexiones sobre la aplicación de los estudios de complejidad:
- *¿Qué nos aporta la observación de la lengua como sistema dinámico complejo para la enseñanza del español como L2?*
 - *¿Cuáles son las perspectivas futuras que nos muestran los estudios de complejidad en la investigación y la enseñanza de ELE?*

Estas cuestiones generales se retomarán y se explicarán en detalle en el apartado de las Conclusiones, al final de nuestro trabajo, así como los objetivos indicados en la

sección 6.1, con el fin de relacionarlos con los fines concretos que planteamos para el estudio de cada una de las interacciones grabadas de nuestro corpus. A partir de las conclusiones obtenidas en cada caso, se podrán explicar las dificultades con las que los alumnos no nativos se enfrentan en las clases de español como L2.

A continuación, procedemos a la descripción del guion de trabajo y del diseño de la parte empírica.

6.3 Diseño experimental y protocolo de trabajo

En relación con la recogida de los datos del presente estudio colaboraron como informantes estudiantes de la Facultad de Filología (año académico 2017/2018) de la Universidad Federal de Kazán (UFG), Rusia. El grupo de nuestras informantes consta de tres mujeres rusas, entre 22-28 años de edad, que realizaron las grabaciones en parejas. Todas estaban cursando o habían acabado los estudios de formación superior de Filología Extranjera (Filología Hispánica e Inglesa) en la UFG y poseían nivel Avanzado de español (B2-C1). Las grabaciones duraron aproximadamente tres minutos, realizadas con una cámara de vídeo, enfocando lo más cerca posible a las informantes con el objetivo de captar nítidamente los gestos, la postura corporal y la expresión facial. Las grabaciones se llevaron a cabo representando escenarios con tres actividades didácticas semiespontáneas, denominadas comúnmente como interacciones de *role-play*, una especie subgénero o recurso del discurso docente, a manera de teatralización de situaciones comunicativas reales (Pérez Gutiérrez, 2000; Sabater, 2011), una estrategia didáctica muy utilizada en enseñanza de L2²¹, tal y como explicaremos también en el Capítulo III. A continuación, describimos estas tres actividades didácticas:

Diálogo 1: Conflicto entre la empleada de un hotel y sus clientas

Dos turistas rusas viajan a España y no están lo suficientemente satisfechas con los servicios de los empleados del hotel, con lo cual acuden a una oficina de la atención al cliente para poner una reclamación. Sobre todo, están disgustadas con la actitud de los empleados de la recepción por no haber estado atentos y pendientes de ellas todo el tiempo

²¹ Cabe mencionar que los escenarios de dichas actividades fueron elaborados siguiendo las sugerencias de los profesores de la Universidad Federal de Kazán, quienes utilizan actividades parecidas en sus clases de ELE. Asimismo, la elección del número de nuestras informantes estuvo condicionada por su excelencia académica, reconocida también por dichos profesores.

necesario. Además, tuvieron un problema con el transporte de hotel al aeropuerto, llegó tarde con lo que casi perdieron el avión.

Recomendaciones dadas a las alumnas:

- 1) Que expresen disgusto sobre la actitud de los empleados de recepción y que proporcionen argumentos que ayuden a justificar este hecho; que averigüen cómo se podía haber resuelto esta situación y quizás que pidan un bono de descuento.
- 2) Que expresen su queja sobre la situación con el transporte hasta el aeropuerto con argumentos que prueben lo ocurrido.
- 3) Que defiendan la imagen del hotel (a la alumna que tenía que realizar el rol de empleada).

Diálogo 2: Conflicto entre las empleadas y su jefa

Una empresa turística ha contratado dos guías hablantes de ruso para realizar las excursiones privadas. Estas empleadas acuden a la oficina de su jefa con el fin de aclarar la problemática con las horas extras acumuladas. Explican su caso e intentan negociar una remuneración por dichas horas. Usan como argumento principal a su favor la evaluación positiva por parte de los turistas que las han contratado como guías.

Recomendaciones para las alumnas:

- 1) Proporcionar argumentos que ayuden a justificar su punto de vista y conseguir que las horas extras les sean pagadas.
- 2) Intentar convencer a la jefa de que son unas profesionales imprescindibles y valiosas para la empresa.
- 3) Proporcionar contraargumentos por parte de la supuesta empleada para defender la imagen de la empresa.

Diálogo 3: Conflicto entre unas clientas y su agencia turística

Dos turistas rusas se plantean un viaje al extranjero y compran un paquete de asistencia telefónica 24 horas durante su viaje. Según el contrato que firman con la agencia turística, se garantiza asistencia las 24 horas a lo largo del mismo. Sin embargo, dicho servicio se incumple por parte de la empresa y las clientas acuden a la oficina para reclamar dicho incumplimiento y obtener la devolución del importe pagado.

Recomendaciones para las alumnas:

- 1) Describir la situación; explicar y justificar los inconvenientes que les ha causado el incumplimiento del servicio contratado.
- 2) Reclamar la devolución del importe abonado por dicho servicio.
- 3) Proporcionar contraargumentos para defender la imagen de la agencia por parte de la alumna que actúa como empleada.

Estos mismos escenarios los hemos utilizado para grabar el corpus de nuestros hablantes nativos de español. Tal y como hemos indicado en el Capítulo I, sección 2, varios hablantes nativos de la variante de español de Galicia participaron en nuestro estudio y realizaron las mismas actividades de *role-play* elaboradas para las alumnas rusas, aunque con la siguiente modificación sugerida por los nuestros informantes nativos: el escenario del Diálogo I se desarrolla en una supuesta empresa telefónica, y el conflicto entre el empleado y el cliente surge por el servicio incumplido que ha contratado el cliente (la instalación de ADSL en su casa). En cuanto a los objetivos comunicativos perseguidos por los hablantes nativos, no se diferencian de los de las alumnas rusas: 1) explicar y argumentar el motivo del conflicto; 2) reclamar el importe pagado por el servicio incumplido y 3) defender la imagen de la empresa telefónica. Los dos informantes nativos proceden del área urbana de A Coruña y del ámbito académico de la Universidad de La Coruña (UDC); tienen estudios universitarios superiores de Economía y Dirección de las Empresas, uno de ellos es un doctorando de la Facultad de Economía de la UDC. El rango de edad es de 28-29 años.

Cabe subrayar que en el presente trabajo reproducimos las imágenes de las alumnas y de los hablantes nativos del español grabadas en vídeo con su permiso, y solo para fines investigadores. Incluimos los documentos firmados con su consentimiento al final de este trabajo. Las grabaciones duraron aproximadamente tres minutos (también para los hablantes nativos, de igual manera que para las alumnas no nativas), realizadas con una cámara de vídeo utilizada también para la compilación de las grabaciones, en concreto una cámara digital NIKON D5200, lente NIKKOR 18-105F/3.5-5.6 VR, que se situaba frente a los hablantes.

Además, para la recogida de los datos en audio, utilizados para realizar las pruebas de nuestra herramienta *Plugin para el análisis fonético-fonológico en español* (PAFe) descritas en el Capítulo III, hemos grabado a varios grupos de alumnos de ELE,

procedentes de la Universidad Federal de Kazán (Facultad de Filología y Comunicación Intercultural), la Universidad de ITMO (San Petersburgo) y la UDC.

A continuación, procedemos con la descripción del guion de análisis tras la recogida de los datos. Basándonos en la base teórico-metodológica explicada en el Capítulo I del presente trabajo, para llevar a cabo el análisis complejo de las conversaciones grabadas, hemos seguido los siguientes pasos:

- 1) Dimensión prosódica: definición de AHI (actos de habla interaccionales) e interpretación del significado pragmático de los medios acústicos apoyándonos en el sistema entonativo propuesto por García Riverón (1996, 1996a, 1998) y Bermúdez Sánchez (2018), y el análisis melódico de Cantero (2002), Font-Rotchés y Cantero Serena (2008, 2009), y Cantero Serena y Font Rotchés (2009).
- 2) Dimensión gestual: identificación e interpretación del significado semántico-pragmático de los gestos producidos por las hablantes nativos y no nativos, basándonos, como ya se ha indicado, en los trabajos de McNeill (1992), Kendon (1980, 2004), González-Fuente, Escandell-Vidal y Prieto (2015), y Cestero Mancera (2012, 2016, 2017).
- 3) Dimensión semántico-pragmática: descripción e interpretación de los distintos AHI a través de la interacción de los recursos expresivos (estructuras léxico-sintácticas, la prosodia y el gesto), su grado de indirección y las inferencias posibles, a través de las propuestas de autores ya mencionados como Austin (1962), Searle (1975, 1979), Grice (1975), Gumperz (1982), entre otros.
- 4) Dimensión argumentativa: definición de las premisas argumentativas y estrategias de la negociación de información partiendo de los trabajos de van Eemeren y Grootendorst (2004), Perelman (1997, p. 21; también Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), y Morales López et al. (2006).

Explicamos, a continuación, los rasgos esenciales para el protocolo del análisis usado en nuestro trabajo de investigación:

A. Para llevar a cabo el análisis acústico, realizamos los siguientes pasos:

- 1) Anotamos las sílabas de cada acto de habla en un *textgrid* de Praat (Boersma y Weenink, 2019); identificamos los valores del tiempo, la

intensidad y el tono de todas las vocales de las sílabas²² (se miden las consonantes sonoras o sonantes también), empleando el *Script* de Praat elaborado por Mateo (2010a, 2010b), que extrae los valores absolutos en Hz, los relativiza y dibuja el gráfico de la melodía estandarizada (véase en el Anexo I los ejemplos de estos gráficos); la estandarización, se realiza de la siguiente manera: se asigna 100 al valor de la primera sílaba del contorno y a partir de él se calcula la curva melódica, según las variaciones tonales en porcentaje y obteniendo unos valores estandarizados partiendo del 100 inicial. Así, por ejemplo, si el valor de la primera sílaba es 227 Hz, se le asigna el 100%, y si el valor de la segunda sílaba es 233 significa que ha aumentado un 2,6% y en la curva estandarizada el primer valor de 100 cambia a 103. Asimismo, usamos los *scripts* para la extracción automática de la intensidad y de la duración de cada segmento en el contorno propuesto por Kawahara (2010)²³ y DiCanio (2011)²⁴.

- 2) Discriminamos los valores frecuenciales relevantes entre los segmentos tonales de los valores irrelevantes; según Cantero (2002), Font-Rotchés y Cantero Serena (2008, 2009), y Cantero Serena y Font-Rotchés (2009) menos de 10% de diferencia entre los segmentos se considera imperceptible.

B. Para llevar a cabo el análisis quinésico, interpretamos los rasgos de la expresión facial y gestos manuales en relación con la prosodia según ofrecen respectivamente González-Fuente, Escandell-Vidal y Prieto (2015) y McNeill (1992).

Por último, en la próxima sección no referimos a la motivación y futura implementación de los datos proporcionados en el presente trabajo de investigación.

6.4 Transcripción de los datos

Hoy en día, la lengua española se estudia en todo el mundo y el número de estudiantes de español como segunda lengua es creciente. Con ello el español juega un papel esencial

²² Estos valores son esenciales para la descripción de los énfasis entonativos que se construyen a través de la interacción de estos recursos prosódicos.

²³ Consultado 19/04/2022: [http://user.keio.ac.jp/~kawahara/scripts/get_intensity_minmax.praat]

²⁴ Consultado 19/04/2022: [https://www.acsu.buffalo.edu/~cdicanio/scripts/Get_duration_2.0.praat]

en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, lo que llama cada vez más la atención por parte de investigadores y especialistas, también en mi país. Como ya he indicado, en el presente trabajo se aborda la enseñanza del español a estudiantes rusos relacionando los aspectos significativos con la prosodia y el gesto, lo que supone para estos estudiantes una tarea difícil. Esta dificultad ha originado una animada polémica sobre cómo resolver este problema entre los investigadores de prosodia y gesto del español y del ruso. Entre ellos está Raquel García Riverón, quien en sus investigaciones plantea propuestas novedosas con el fin de resolver dicha polémica.

Mi motivación para centrar el presente trabajo en la descripción de estos componentes, y luego su aplicación a la enseñanza de la prosodia con programas asistidos por ordenador –en concreto, en el uso de Praat (y sus *plugins* y *scripts*) para tal fin–, se debe a la actual falta de material para trabajar estos aspectos en la enseñanza de ELE y a la urgente necesidad de crearlo.

El programa Praat es el más adaptado para realizar los análisis acústicos detallados de las producciones lingüísticas a través de la visualización de la curva melódica. Fue desarrollado por Paul Boersma y David Weenink en el Instituto de Ciencias Fonéticas de la Universidad de Ámsterdam, y permite llevar a cabo diferentes tipos de análisis –oscilográfico (forma de onda), espectrográfico, análisis de los formantes, análisis espectral (FFT) etc.–, que son esenciales para la presente investigación (<http://www.praat.org>). Sin embargo, Praat no permite realizar análisis acústicos comparativo-contrastivos instantáneos. Por este motivo, hemos elaborado el *Plugin para el análisis fonético-fonológico en español* (PAFe), descrito en el Capítulo III, sección 3.2, que pretende resolver este problema.

Respecto a los corpus grabados, nos apoyamos en la propuesta de Hepburn y Bolden (2017) al realizar la transcripción de los textos de las grabaciones en vídeo mediante los programas operados por ordenador, tales como ELAN, Transana y Clan, que permiten llevar a cabo una transcripción procesándola de manera fácil y automática. De estos, he elegido para la transcripción el programa Clan (licencia GPL2), desarrollado por Brian MacWhinney y Leonid Spektor. Las normas de la transcripción de las interacciones siguen las reglas ortográficas del español; señalamos entre corchetes lo que los hablantes han omitido o ha resultado inaudible.

Resumiendo, hemos utilizado dos programas para procesar los datos grabados: para el análisis acústico de los vídeos hemos usado Praat, herramienta de análisis acústico, elaborada por Boersma y Weenink (2019, versión 6.0.51), y para anotar los gestos producidos por los hablantes, el programa ELAN, creado por Max Planck Institute for Psycholinguistic (2022, versión 6.3). La transcripción se ha llevado a cabo con el programa de ordenador Clan (licencia GPL2), desarrollado por Brian MacWhinney (2000) y Leonid Spektor.

Una vez hemos completado la descripción del marco teórico y la descripción de la metodología, pasamos al análisis de nuestro corpus en el próximo capítulo.

Capítulo II. Análisis del discurso de las interacciones simuladas en situaciones de conflicto. La construcción de significado en la interacción con la prosodia y el gesto.

Con el fin de comprobar la hipótesis de trabajo y contestar las preguntas planteadas en el apartado anterior, procedemos al análisis de las interacciones más destacadas de nuestro corpus, comenzando por las de los nativos y, a continuación, los no nativos, en una situación comunicativa paralela. El objetivo es averiguar las similitudes y diferencias en el uso de los recursos discursivos, prosódicos y gestuales con los que transmiten su intencionalidad comunicativa. Para ello, nuestro punto de partida es el análisis del significado semántico-pragmático que los hablantes construyen, principalmente a través de uso de los diferentes indicios de contextualización.

A partir de aquí, nos planteamos los siguientes objetivos en este capítulo.

1. Objetivos

- 1) Describir el conjunto de recursos discursivos, prosódicos y gestuales que llevan a la mitigación en una situación de conflicto y a su negociación.
- 2) Averiguar cuál es su función en la construcción del significado semántico-pragmático y de qué forma se activan inferencias conversacionales.
- 3) Observar si dichas inferencias cambian el marco de interacción y si intervienen o no las máximas de Grice, que hemos definido en el Capítulo 1.
- 4) Basándonos en los datos obtenidos, establecer qué estrategias utilizan los hablantes y cómo resuelven la posible situación de conflicto.

Con el fin de llevar a cabo el análisis de los datos recogidos, nos apoyamos en dos patrones descriptivos principales:

- 1) Las variables descritas por Morales López et al. (2006, pp. 37-108), referidas al análisis de discurso en situaciones de conflicto y al análisis de interacciones en un registro formal entre empleado y cliente; nociones que, a su vez, proceden de la tradición pragmática, de la sociolingüística interaccional y del análisis de la conversación. Entre dichas variables destacamos principalmente las siguientes:
 - a) El nivel interaccional.

b) La intención comunicativa y el significado implícito: los actos de habla, tanto directos como indirectos, y la implicatura conversacional.

c) Moderación del conflicto: las estrategias de cortesía y su función en la resolución de conflictos, y la noción de poder.

d) La negociación de la información: recursos lingüísticos diversos para gestionar la información (la conversacionalización del discurso institucional, estructuras agentivas y/o no agentivas, expresiones de modalidad, estrategias argumentativas, etc.).

e) El contexto intercultural: inferencia conversacional y conocimiento cultural.

2) El nivel discursivo-pragmático que comprende el análisis de inferencias conversacionales, así como de los indicios de contextualización que se activan a través de los diferentes tipos de recursos verbales y no verbales en el discurso. Como parte del análisis de discurso, y con el objetivo de llevarlo a cabo de manera más compleja y holística, usamos la unidad de análisis propuesta por García Riverón (1996; 1998) que, como ya se ha explicado, esta autora denomina *acto de habla interaccional* (AHI), en parte relacionada con el *growth point* ('punto de crecimiento') de McNeill (1992). El AHI es más complejo y más amplio que el "*growth point*", tal y como muestran los trabajos en curso del Grupo-Red de Complejidad y Lenguajes de La Habana, dirigidos por García Riverón et. al (2019), dado que abarca todos los medios de expresión, no solo los verbales y gestuales. Explicamos el funcionamiento de dichas nociones a través de las siguientes categorías:

a) Sistema de entonemas propuesto por García Riverón (1996, 1996a, 1998), definido como el sistema de unidades mínimas entonativas, gramaticalizadas y abstractas, que emergen en los diferentes discursos. Su segmentación atiende a su capacidad distintiva y significativa (García Riverón, 2005), en el sistema y en la interacción con el resto de los medios de expresión lingüísticos y no lingüísticos que participan en la oralidad.

b) Sistema de gestos propuestos por McNeill (1992) (véase también González-Fuente, Escandell-Vidal y Prieto 2015) que introducimos en la sección 2.3 del Capítulo I del presente trabajo.

c) El conjunto de recursos formales del resto de niveles lingüísticos (morfosintáctico, léxico, etc.).

d) Prestaremos también atención a la noción de Gumperz (1982) de *indicio de contextualización*, con el fin de determinar el significado inferencial posible.

A continuación, presentamos los resultados de análisis del Diálogo I cuya transcripción incluimos en el Anexo II del presente capítulo, como parte de nuestro corpus. Se trata de la situación de conflicto en una interacción semiespontánea producida entre dos hablantes nativos de español, residentes en Galicia. Acudiendo a la clasificación de perfiles de hablantes de castellano de origen gallego elaborado por Fernández Rei (2019, p. 441) y tal y como lo hemos mencionado en el subapartado 2.2.2, nuestros informantes pertenecen al grupo de “nuevos hablantes” (o neo-hablantes) que, aunque su primera lengua es el español, usan el gallego también con facilidad (y en algunos casos incluso lo hablan exclusivamente). Hemos tenido en cuenta dicho factor al realizar el análisis prosódico del habla producido por estos informantes.

Los datos producidos por los hablantes nativos de español constituyen así un corpus multimodal de grabaciones que, en nuestra investigación, servirá de referencia para el análisis contrastivo-comparativo de las interacciones realizadas por las estudiantes rusas. Este análisis pretende revelar las semejanzas y las diferencias en los recursos discursivos, gestuales y prosódicos que utilizan las segundas respecto a los hablantes nativos en una situación de conflicto, lo que nos llevará a la elaboración de un sistema de recursos comunicativos y pragmáticos que los hablantes rusos tendrían que adquirir a la hora de resolver un conflicto.

2. Análisis de las interacciones de hablantes nativos de español grabadas en vídeo. Diálogo I.

Comenzando ya con el análisis, el tema del primer vídeo es una situación de conflicto provocada por los servicios de una compañía telefónica. El hablante se convierte en un cliente reclamando un servicio de instalación de ADSL que no ha sido realizado en las fechas propuestas por dicha compañía. Respecto a esto, el cliente representa el rol de una persona nerviosa y preocupada por ello porque lo necesita para trabajar desde casa.

Los participantes, el cliente (*SP01) y el empleado (*SP02), pretenden resolver el conflicto llegando a un acuerdo. Para realizar dicha tarea, los participantes en el *role-play* recibieron instrucciones por mi parte de que necesitaban utilizar estrategias discursivas

variadas a lo largo de su interacción y, de esta manera, ir adoptando su discurso según cambiara el marco discursivo. En esta parte de análisis, nos hemos centrado en el discurso del rol de cliente para observarlo de manera más detallada. En la próxima, observaremos también el discurso producido por su interlocutor.

Iniciamos nuestro análisis con la descripción del marco, partiendo de la definición de Goffman (1974, 1981). Los interlocutores deben utilizar ciertas estrategias discursivas con el fin de adaptarse a los cambios del marco que se generan a lo largo de su interacción. La identificación de un cambio de marco no significa que esta sea suficiente para la resolución de un conflicto, pero sí que dicha percepción de cambio es el primer requisito para adaptarse al mismo y actuar según las condiciones nuevas que impone este otro marco. El siguiente fragmento del Diálogo I entre los dos participantes de la interacción descrita anteriormente nos sirve como ejemplo para mostrar el funcionamiento del marco:

Fragmento 1:

- 9 *SP02: Hola, buenos días.
10 ¿En qué puedo ayudarle?
11 *SP01: Hola, buenos días.
12 Mire, yoooo vine hace unas dos semanas.
13 *SP02: mhm
14 *SP01: yyyy
15 Contraté aquí un servicio de ADSL.
16 *SP02: mhm
17 *SP01: eeehhhhmmmm
18 **Me dijeron que estaría en como máximo una semana instalado.**
19 %com: [pausa]
20 *SP01: **Yyyyyyyyyy llevamos estas dos semanas y todavía no está instalado.**
21 **Es algo que me urge y me gustaría saber qué ha pasado.**
22 %com: [pausa]
23 *SP02: Muy bien, déjame comprobar sus datos para comprobar el estado [en el que] se encuentra suuu solicitud²⁵.

Como podemos observar, en las líneas 11-23, el cliente formula y explica el motivo concreto de su visita: el servicio de ADSL que había contratado todavía no estaba instalado. Con ello se activa el marco de una relación formal entre un empleado y su cliente. El Fragmento 1 nos presenta un fragmento interaccional en la que se construye una estructura explícita de queja, como una estructura ritualizada, la forma típica de

²⁵ El hablante usa el tuteo erróneamente, quizás como *lapsus linguae*, mientras asimila el rol de empleado en esta situación simulada. A continuación lo rectifica y lo cambia por el tratamiento del registro formal.

formular el inicio de un proceso de queja por un servicio no cumplido, en la que el cliente solicita información de por qué la empresa no ha cumplido con el servicio prometido. Es una petición que se expresa a través de un acto de habla interrogativo indirecto (la línea 21 marcada en negrita), gramaticalizado en el ámbito formal mediante el uso del modo condicional que moviliza una estrategia de cortesía utilizada por el cliente para mitigar la fuerza ilocutiva del acto de habla de orden o solicitud de información. Es decir, en vez de usar el acto de habla directo a través de, por ejemplo, el imperativo “explícame, qué ha pasado”, el hablante utiliza una estrategia indirecta de cortesía negativa y formula el enunciado con el uso del modo condicional, lo que ayuda a los participantes a mantener la relación profesional a lo largo de su conversación.

En lo que se refiere a los recursos no verbales, identificamos los siguientes rasgos acústicos de este AHI interrogativo, tal como se observa en el Gráfico 3:

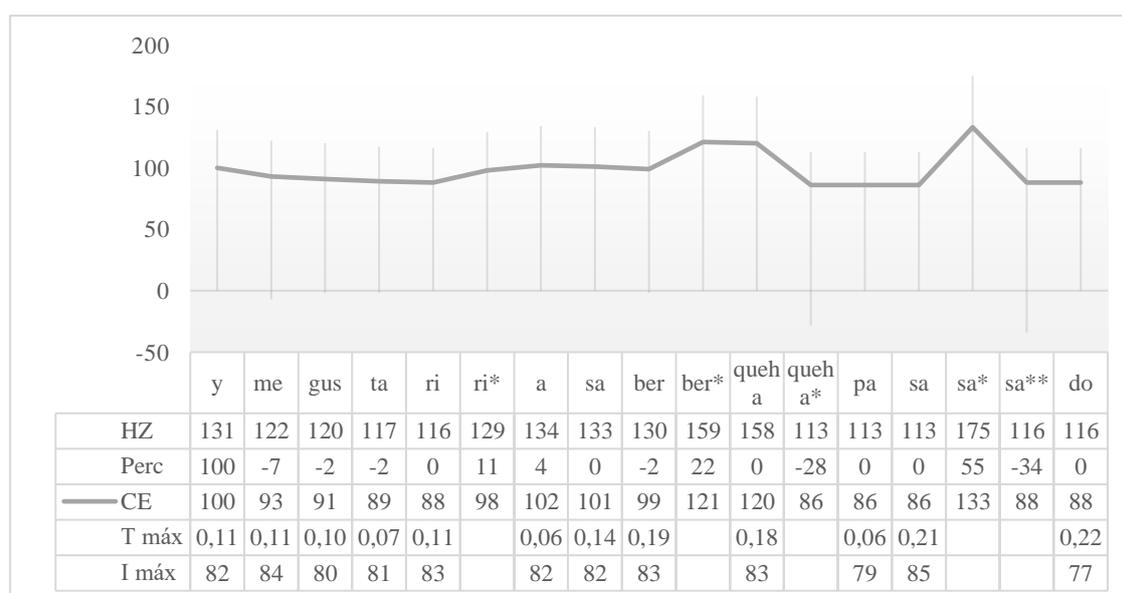


Gráfico 3: Acto de habla analizado con el Praat “y me gustaría saber qué ha pasado”.²⁶

En este gráfico, en el núcleo o el tonema (la última sílaba acentuada del contorno) destacamos un movimiento tonal circunflejo ascendente-descendente (0%/+55%-34%). Cabe mencionar que no encontramos rasgos melódicos coincidentes con los nuestros entre los ejemplos de las curvas melódicas del español de Galicia de Prieto y Roseano

²⁶ Para facilitar la interpretación del gráfico 3 y de los que siguen, recordamos que la curva melódica se dibuja a través de los valores de “CE” (curva estandarizada, correspondiente a la tercera línea y a los valores del eje vertical del gráfico). La CE, por su parte, se calcula según las variaciones tonales en porcentaje, obteniendo unos valores estandarizados partiendo del 100 inicial. Así, por ejemplo, en el presente gráfico el valor de la primera sílaba es 131 Hz, se le asigna el 100% (línea de “Perc”), y el valor de la segunda sílaba es 122; significa que el segundo valor ha disminuido un 7% (para destacar los valores disminuidos en los gráficos usamos “-”) y en la curva estandarizada el primer valor de 100 cambia a 93.

(2009-2013), que mostramos en el Anexo I.²⁷ Asimismo, la mayor intensidad de 85 dB (I máx) del contorno corresponde también al núcleo, mientras que la mayor duración de 0,22s (T máx) permanece en la inflexión final. Por tanto, hemos encontrado tres rasgos acústicos esenciales en la definición de este enunciado: valores del tono (F₀), tonema ascendente-descendente e intensidad. El tonema circunflejo indica que este AHI se realiza con la entonación interrogativa característica para el castellano (recordamos que en el Capítulo I hemos concluido que la variante del EG ha asimilado los fenómenos prosódicos del castellano), descrita en los trabajos de Cantero Serena (2002, pp. 137-139) e Hidalgo Navarro (2019, pp. 221-226). En el sistema entonativo de García Riverón (1996, 1996a, 1998) se ha descrito un patrón que corresponde al Entonema 4a (VE-4a) y que cumple la función pragmática de interrogación inconclusa.²⁸ Al mismo tiempo, consideramos que este AHI forma parte de la estrategia indirecta de cortesía negativa; en concreto, transmite la intención del cliente de solicitar o pedir información. Partiendo de todo lo mencionado, definimos este AHI interrogativo/petición según la oposición de los rasgos semántico-pragmáticos y de los rasgos prosódicos identificados, el hablante atenúa su petición mediante una interrogación indirecta con el uso del modo condicional, típico para expresar esta estrategia.

Con respecto a la expresión facial y la postura corporal, la Ilustración 2 revela que el cliente tiene las cejas en ceño (imagen 3) y las manos cerradas con dedos apiñados hacia dentro (Imágenes 1-4). El hablante muestra una postura cerrada con la que transmite su desconfianza y, en cierto modo, indica que está preparado para defender su punto de vista. Asimismo, destacamos la mirada fijada en el interlocutor a lo largo de la producción de todo el enunciado, lo que transmite su incertidumbre, según González-Fuente, Escandell-Vidal y Prieto (2015), y Cestero Mancera (2006, 2018, 2020).

²⁷ Acudimos a los datos recopilados en este *Atlas interactivo de la entonación del español* de Prieto y Roseano (2009-2013) debido a la falta de un sistema entonativo completamente definido de la variante del español de Galicia. A pesar de ello, en el presente trabajo nos planteamos realizar una primera aproximación a la descripción de los posibles patrones melódicos de esta variante dialectal a través de los resultados del análisis de nuestro corpus y de la síntesis de los datos propuestos por Prieto y Roseano (2009-2013). Es lo que expondremos en el resumen del presente capítulo.

²⁸ Según afirman Quilis (1988, p. 366) e Hidalgo Navarro (2019, p. 315), el uso de los enunciados interrogativos con el tonema ascendente se considera típico para la construcción de la estrategia de cortesía. Sin embargo, resaltan también que es el contexto situacional el que define si se trata de una estrategia de cortesía o un simple enunciado interrogativo. En nuestro caso nos reafirmamos en que el hablante utiliza la cortesía negativa para atenuar la solicitud de información.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 2: Acto de habla “y me gustaría saber qué ha pasado”.²⁹

Centrándonos ahora en el análisis de la estructura argumentativa, el Fragmento 1 se inicia con una serie corta de saludos cuya aparición se considera esperada, una manera típica de empezar una conversación en el registro formal. Las líneas 12-20 representan una serie de construcciones enumerativas con función explicativa que describe la situación comunicativa que lleva al hablante a la presente situación. Finalmente, la línea 18 es el inicio de la estructura interaccional y está compuesta por una oración subordinada. Al analizarla, llegamos a la conclusión de que el énfasis, tanto el semántico como el prosódico, lo produce el hablante sobre dicha parte subordinada de la oración.

En concreto, el rasgo formal fonético-acústico (véase el Gráfico 4 más abajo) se refiere al movimiento circunflejo en el cuerpo del contorno (las sílabas posteriores a la primera sílaba acentuada) con el tono ascendente hasta el 25% en la sílaba acentuada del sintagma adjetival “máximo” y la duración máxima del contorno de 0,26s en la sílaba átona. En este caso, la interacción de dos aspectos acústicos (la duración y la F_0) transmite

²⁹ En el presente trabajo usamos otra forma de etiquetar y anotar las imágenes, distinta a la del artículo en prensa “Actos de habla indirectos y su interpretación en el marco prosódico y gestual (en interacciones en español de aprendices rusos)” relacionado con nuestro estudio. Para facilitar la lectura de la presente tesis doctoral, indicamos la estructura léxico-semántica correspondiente con cada imagen enumerada en el texto y explicamos su funcionamiento detalladamente.

el foco entonativo, según la noción de Dorta, (2008) y Bermúdez Sánchez (2018)³⁰. Para Hidalgo Navarro (2019, p. 275), el tono descendente–ascendente en el cuerpo del enunciado, que observamos en el gráfico 4, transmite un énfasis semántico-pragmático que el hablante hace conscientemente para destacar la información que previamente había recibido de otro empleado y que consideraba verídica. Al mismo tiempo, desde el punto de vista pragmático, este sintagma constituye un tópico dado enfático, descrito en el trabajo de Martínez Caro (1999, p. 266 ss.); su función es retomar la información ya conocida por los participantes y resaltarla. En nuestro caso, el hablante usa la entonación para enfatizar este tópico dado.

En cuanto a los rasgos gestuales (véase la Ilustración 3), la expresión facial con las cejas en ceño de las Imágenes 1, 3 y 4, la postura corporal cerrada y las manos cerradas con dedos apiñados hacia dentro de las imágenes 1-4 transmite la tensión que experimenta el cliente en el momento de interacción con su interlocutor. La mirada, dirigida de manera directa hacia el empleado en todo el momento, puede ser interpretada también como una señal de desconfianza, según afirma Cestero Mancera (2006, 2018, 2020). Son características similares a las que ya pudimos ver en la Ilustración 2.



Imagen 1



Imagen 2

³⁰ Estas autoras entienden el foco prosódico como toda palabra, parte de un enunciado o del discurso, destacada prosódicamente respecto de su entorno; la condición es que la prominencia sea perceptible para el oyente (Dorta, 2008; Bermúdez Sánchez, 2018). Según afirman ellas, dicho foco prosódico puede estar marcado por cualquier parámetro (prominencia tonal, duración o intensidad) mientras se cumpla la condición mencionada.



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 3: Acto de habla “me dijeron que estaría en como máximo una semana instalado”.

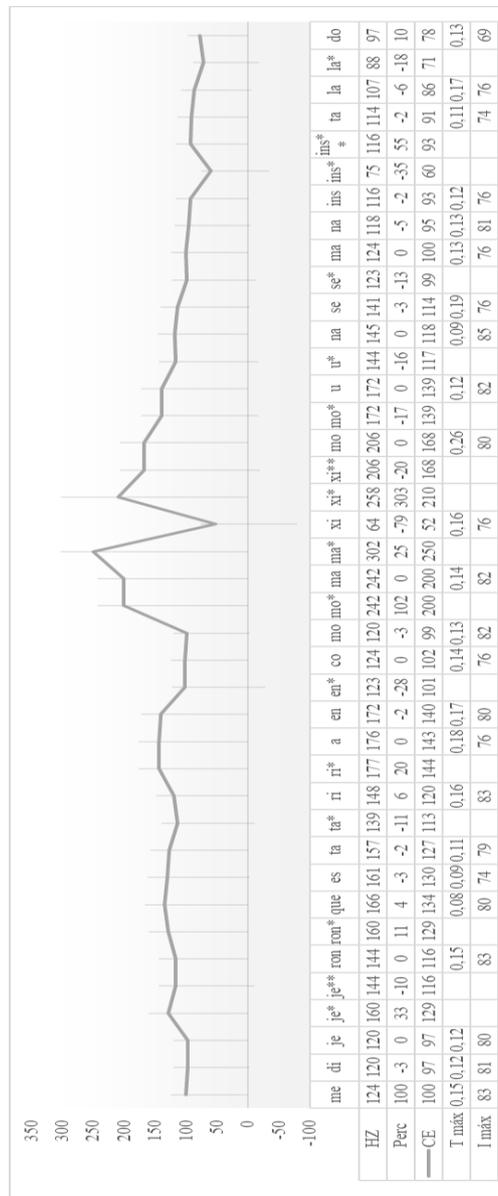


Gráfico 4: Acto de habla analizado con el Praat “me dijeron que estaría en como máximo una semana instalado”.

Estos recursos mencionados constituirían la primera parte del inicio de un problema que puede llevar a un conflicto entre el cliente y el representante de la empresa.

A continuación, veamos la segunda parte de la formulación del problema y los recursos que utiliza el hablante para transmitirlo. Según la curva entonativa que observamos en el Gráfico 5 (véase más abajo), hay una serie enumerativa, cuyo último grupo fónico va precedido de la conjunción “y”. Según la propuesta de Hidalgo Navarro (2019, pp. 180-181), la línea tonal del primer grupo en esta serie enumerativa tiene que mostrarse como ascendente y la del segundo grupo como descendente. Sin embargo, no es lo que no observamos en el Gráfico 5; la proposición “llevamos estas dos semanas” finaliza con un tono suspenso y la segunda “todavía no está instalado” con un ascenso (+266%).

Además, según los valores de la duración y la intensidad, la palabra fónica “semanas” muestra los valores casi mayores de 0,18s en la sílaba átona y 86 dB de la sílaba tónica del contorno. Esto demuestra que la interacción de la duración y la intensidad transmiten el foco entonativo al final del primer grupo de esta serie enumerativa, cuya función es enfatizar el disgusto del cliente sobre los plazos incumplidos de la instalación del servicio contratado. Según determina Hidalgo Navarro (2020, 2019), la inflexión ascendente podría interpretarse como el rasgo acústico de sorpresa. Al mismo tiempo, en el sistema entonativo de García Riverón encontramos un patrón que corresponde al Entonema 3a (VE-3a) con función de asombro.³¹

Desde este punto de vista, encontramos un indicio que activa una implicatura: el hablante expresa su sorpresa y un cierto disgusto en relación con los plazos de la instalación de ADSL que no han sido cumplidos. Dicho indicio se activa gracias al rasgo formal de la entonación, que apela a la atención de su interlocutor en el siguiente acto de habla y transmite la sorpresa del cliente. Asimismo, deja de cumplirse la misma máxima de modo ya que la ambigüedad de la información transmitida a través de la entonación puede interpretarse de maneras distintas.

³¹ A lo largo del análisis de nuestro corpus es posible encontrar más de una función pragmática asociada a la curva melódica del mismo enunciado. Esta particularidad se explica bien en el trabajo de García Riverón et al. (2019) y se debe a que, en nuestro caso, el sistema de la variante dialectal no está completamente definida (ni tampoco es sistema de la interlengua que usan nuestras alumnas rusas). Por esta razón, en nuestro análisis nos apoyamos en el uso de los rasgos acústicos y en el significado semántico- pragmático que transmite el hablante en un contexto determinado, a la espera de que en el futuro podamos profundizar en el estudio del sistema de esta variante.

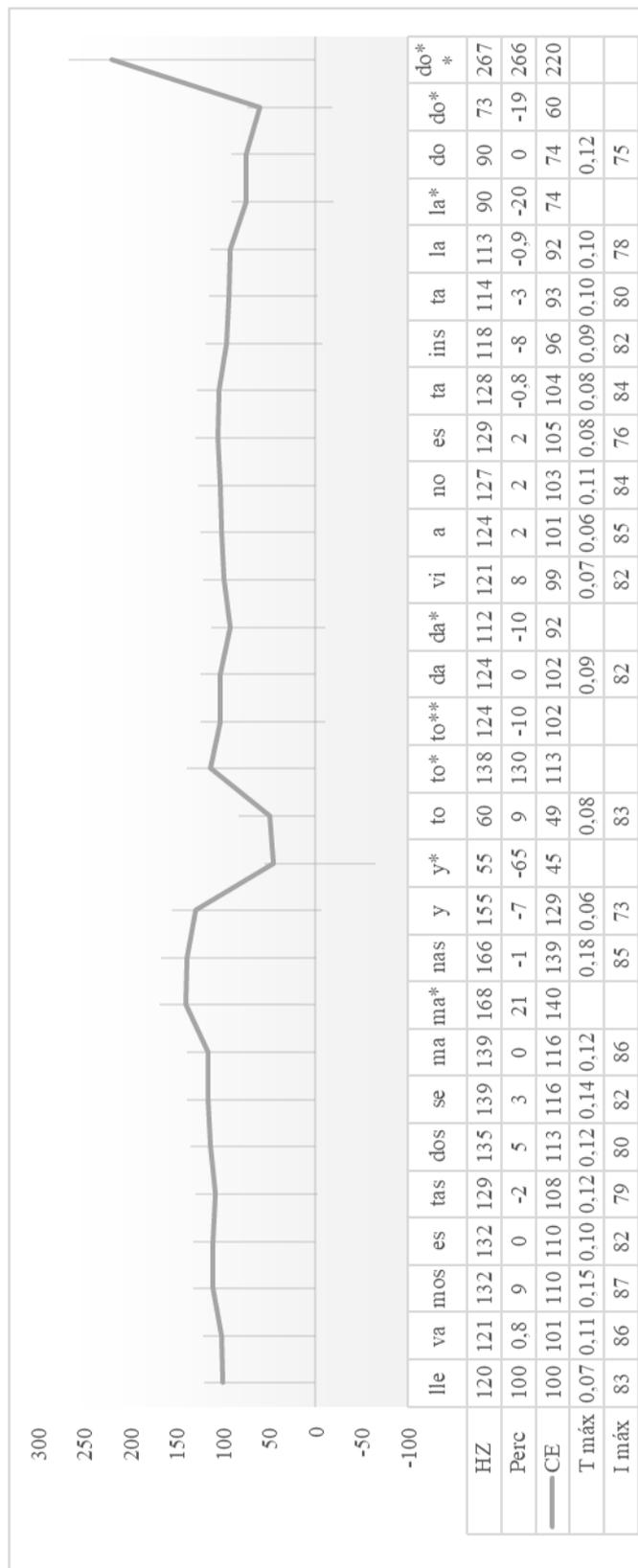


Gráfico 5: Acto de habla analizado con el Praat “llevamos estas dos semanas y todavía no está instalado”.

A continuación, observamos el papel de los otros recursos no verbales en la construcción del significado semántico-pragmático de este acto de habla de la línea 20.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 4: Acto de habla "llevamos estas dos semanas y todavía no está instalado".

Con respecto a la expresión facial y la postura corporal, el cliente muestra una subida de cejas en la Ilustración 4, concretamente la imagen 4 que expresa sorpresa. El cliente transmite esta sorpresa por el hecho de que el servicio contratado sigue sin haberse instalado. Además, el giro significativo de cabeza y cambio de mirada que observamos en las Imágenes 3 y 4 hacia otro lado distinto de su interlocutor puede transmitir incompreensión o desacuerdo con lo que está hablando en el momento. Al mismo tiempo, la posición semicerrada de las manos de la imagen 1 puede ser interpretada como una señal de desconfianza, con lo que queda evidente que la situación de conflicto se intensifica en este momento de la interacción. Vemos así que se activa la misma implicatura a través de los rasgos gestuales, los cuales transmiten el significado implícito de desconfianza, sorpresa y no conclusión de este acto de habla.

Lo dicho hasta aquí supone que la descripción presentada de los gráficos e ilustraciones anteriores se corresponde con los actos de habla interaccionales definidos en el Capítulo I. Por tanto, los aspectos mencionados, tales como los rasgos prosódicos, la expresión facial, la postura corporal y los gestos manuales, interactúan de manera conjunta con los recursos discursivos que utiliza el hablante. De esta forma, vemos que el significado semántico-pragmático se completa con la interacción global de todas las variables que entran en su expresión. Es decir, si hubiésemos analizado estos dos actos de habla “en como máximo una semana instalado” y “llevamos estas dos semanas y todavía no está instalado” solo desde una perspectiva interaccional, o solo desde la perspectiva de análisis acústico de habla, o únicamente desde la perspectiva de análisis de los gestos, no habríamos podido obtener una imagen completa del mensaje que pretende realmente transmitir el hablante. Sin embargo, el enfoque holístico que incluye todas las variables (discurso, prosodia y gesto), nos permite interpretar que, en este primer acto de habla interaccional: el hablante expresa implícitamente su preocupación sobre el plazo de instalación del servicio que contrató mostrando mayor grado de inquietud sobre lo que está experimentado en el momento. Al mismo tiempo, el cliente transmite, también implícitamente, su sorpresa por el incumplimiento del plazo de la instalación, tal y como hemos visto en el análisis proporcionado de la ilustración 4 y el gráfico 5.

Según el acto de habla de la línea 23, el empleado se adapta al marco activado y lo muestra a través de un acto de indagación con el que intenta averiguar el asunto del cliente. En primer lugar, el empleado trasmite su comprensión mediante el sintagma adverbial “Muy bien”, con la función semántico-pragmática de acuerdo. Posteriormente, solicita al cliente información adicional para comprobar sus datos, con lo que, partir de este momento, comienza una negociación comunicativa entre los dos.

Cabe destacar que la organización de la toma de turnos en este fragmento representa un ejemplo del modelo descrito por Félix-Brasdefer (2018, pp. 135-136), con el que explica la manera en que una conversación estructurada puede ser negociada de forma coordinada, la no marcada en una situación formal como la que se desarrolla. Es decir, como se constata en el Fragmento 1, los participantes de la interacción intercambian el turno de manera organizada, no interrumpen y no se solapan. En este contexto, el sintagma adverbial “Muy bien” puede interpretarse como la segunda parte de un par de adyacencia que utiliza el empleado para tomar la palabra y continuar la interacción. Por

otro lado, suponemos que esta organización bien estructurada, según lo esperado en una conversación del registro formal, es un atributo importante para conservar la formalidad y el respeto mutuo a lo largo de la interacción entre los hablantes. De esta manera, la organización de turnos resulta ser el aspecto inicial que hay que tener en cuenta en el análisis de discurso, en una situación de conflicto. A lo largo de este capítulo, observaremos si la organización de turnos en los otros diálogos sufre algunos cambios respecto al de este Fragmento 1.

En lo que se refiere a las respuestas del empleado, destacamos que el propósito de este es intentar ayudar al cliente y, al mismo tiempo, conservar la imagen de su empresa. Eso nos lleva a pensar que la línea 23 desplegará esta intención del empleado, ya que viene, justo después del turno del cliente, acompañadas con una pausa corta.

En lo que se refiere al rol de otros recursos para la toma de turnos, destacamos las pausas. Hay autores como Grosjean (1980, p. 39) que consideran que el uso de los recursos discursivos como las pausas rellenas³², las repeticiones y las prolongaciones normalmente vocálicas (*drawls*) tienen el objetivo de organizar la cadena hablada. Por otro lado, los estudios de Leech y Wilson (1994/1996) destacan varias categorías de interjecciones dentro de las cuales incluyen las pausas rellenas, tales como vemos en las líneas 14, 17, 20 del Fragmento 1, que se refieren a la expresión de duda. Esto nos lleva a pensar sobre dos posibles funciones del uso de las pausas rellenas. La primera se refiere a organización de la cadena discursiva y la segunda a la función pragmática de duda. En el Fragmento 1, observamos que el hablante intenta buscar los recursos expresivos más precisos para transmitir su idea; por lo tanto, deducimos que dichas pausas rellenas tienen la primera función de organización de discurso.

A continuación, describiremos el análisis del Fragmento 2. Las líneas 24-28, que podemos consultar en el Anexo II, no se incluyen en este apartado ya que esta parte de la interacción trata sobre la aclaración rutinaria de los datos personales del cliente.

Fragmento 2:

29 *SP02: Vale. [...]

30 Señor Río, acabo de comprobar en el ordenador que efectivamente usted solicitó un ADSL.

31 %com: [pausa]

³² Según Blake y Zyzik (2016) las pausas rellenas son aquellas que se manifiestan en el uso de interferencias léxico-discursivas como *este, eh, bueno, pues*, etc.

- 32 ***SP02:** yyyyyyyyyy que el técnico ehhh llegó ennnn avisarle para...
33 **Paraaa ir a su domicilio e instalárselo.**
34 %com: [pausa]
35 ***SP02: Me consta que el técnico...**
36 %com: [pausa]
37 ***SP02: Le llamó varias veces yyyy que no le cogió el teléfono pues no se
instalaron.**
38 %com: [pausa]
39 ***SP02: ¿Es posible quee...que no estuviera en casa?**
40 ¿O que tuviera el teléfono en silencio?
41 ¿o algo así?

El Fragmento 2 trata sobre la aclaración del problema que llegó a ser el origen de la situación del conflicto entre el empleado y el cliente. A partir de aquí, iniciamos el análisis de discurso del empleado, el comienzo de su intervención en la interacción comunicativa. Al comprobar los datos personales del cliente, el empleado averigua que el problema surgió cuando el técnico intentó ponerse en contacto con el cliente para instalar el servicio contratado. Para organizar el discurso, el empleado utiliza otra estructura interaccional con varios argumentos que podemos observar en las líneas 32-38 y una conclusión en la línea 39. Esta estructura; consta de una serie de argumentos de generalización (líneas 32-33 y 35-36) que contribuyen al cumplimiento de la máxima de calidad y transmiten confianza al interlocutor. En su conjunto, la respuesta del empleado a lo expresado por el cliente en el Fragmento 1 cumple con las cuatro máximas de Grice: responde al cliente, según lo esperado en este contexto. Subrayamos también el rol de las máximas de relación y de modo, porque el empleado proporciona información clara, sin complicarla con los términos específicos, y le contesta al cliente de manera directa y relativa al problema que intenta solucionar.

En particular, el acto de habla del empleado en la línea 30 se expresa gramaticalmente por medio de una oración subordinada completiva con el uso de adverbio “efectivamente”. Tal y como afirman Morales López et al. (2006, p. 68), los adverbios “efectivamente”, “pues” y similares funcionan como atenuadores y pueden ser utilizados como instrumentos para mitigar un conflicto. Apoyándonos en ello, concluimos que el empleado ha percibido e interpretado la queja formulada por su cliente adecuadamente y, a través del uso del atenuador mencionado, intenta evitar el conflicto.

En cuanto al uso de reduplicaciones o repeticiones, cuyo ejemplo observamos en la línea 39 (que...que) del Fragmento 2, pueden tener funciones distintas. Una de ellas es descrita por Escandell-Vidal (1991) y se refiere a la función de grado (normalmente

mayor) que se asigna al lema que se duplica (p.ej. días y días, café-café). Otra es mencionada por Adarve (2005, pp. 41-43) y se refiere a la función de aclaración, refuerzo y delimitación de la idea expresada. En el Fragmento 2, consideramos que es más bien una reformulación para encontrar la estrategia adecuada que evite un posible conflicto. Esto mismo sucede en el siguiente Fragmento:

Fragmento 3:

32 *SP02:yyyyyyyyyy que el técnico eehhh llegó ennnn avisarle **para...**
33 **Paraaa** ir a su domicilio e instalárselo. [...]

59 Yyyyyyyyyyy vamos a llamar al técnico para...para que le llamara **los próximooos...los próximos** días para instalarle el ADSL.

88 Quiero nuevamente pedirle mil disculpas en nombre de la compañía **por estee...por** este error que se ha cometido.

La reduplicación de las líneas 32-33, 59 y 88 no produce un cambio de significado, sino que es otro recurso de gestión de la interacción comunicativa. En las líneas 32-33, el empleado explica la razón por la que el servicio de ADSL no ha sido instalado y usa la reduplicación para buscar recursos léxicos adecuados y, al mismo tiempo, para no perder u olvidar su idea. Lo mismo sucede en la línea 59; el empleado está en el proceso de resolución del conflicto y utiliza la reduplicación no solo para gestionar la interacción, sino para dar información más precisa sobre el plazo de la instalación de ADSL y así convencer a su cliente de que el servicio solicitado se instalará lo más rápido posible. Por último, en la línea 88 vuelve a aparecer la reduplicación, esta vez como parte de la estrategia de la cortesía negativa: le pide perdón a su cliente y repite la citada expresión como un recurso de refuerzo de dicha estrategia de cortesía. Por lo tanto, tenemos las siguientes funciones que cumple el recurso de reduplicación en el discurso entre este empleado y el cliente: activación léxica (líneas 32-33), aclaración en la línea 59 (en el caso del aplazamiento de la instalación del servicio de ADSL) y función de refuerzo de la cortesía en la línea 88.

En el siguiente Fragmento 4, observaremos cómo avanza la conversación entre el empleado y el cliente a partir de la aclaración sobre el incumplimiento del servicio de instalación de la línea ADSL:

Fragmento 4:

39 *SP02: **¿Es posible quee...que no estuviera en casa?**

- 40 ¿O que tuviera el teléfono en silencio?
 41 ¿o algo así?
 42 *SP01:ehmmm
 43 **Vamos a ver**, no tengo ninguna llamada de ningún número que no se reconoció durante estos días.
 44 %com: [pausa]
 45 *SP01:He estado muy atento porque sabía que me urgía.
 46 %com: [pausa]
 47 *SP02:¿Me puede confirmar su número de teléfono, por favor?
 48 *SP01: Sí.
 49 Mi número de teléfono es eel seis cinco cinco seis cinco cinco seis cinco cinco.
 50 %com: [pausa]

En la línea 39, aparece un enunciado interrogativo con una expresión de modalidad epistémica: “Es posible”. Vamos a analizar la primera parte de este enunciado que empieza con dicha construcción epistémica (los Gráficos 6 y 7, y la Ilustración 5).

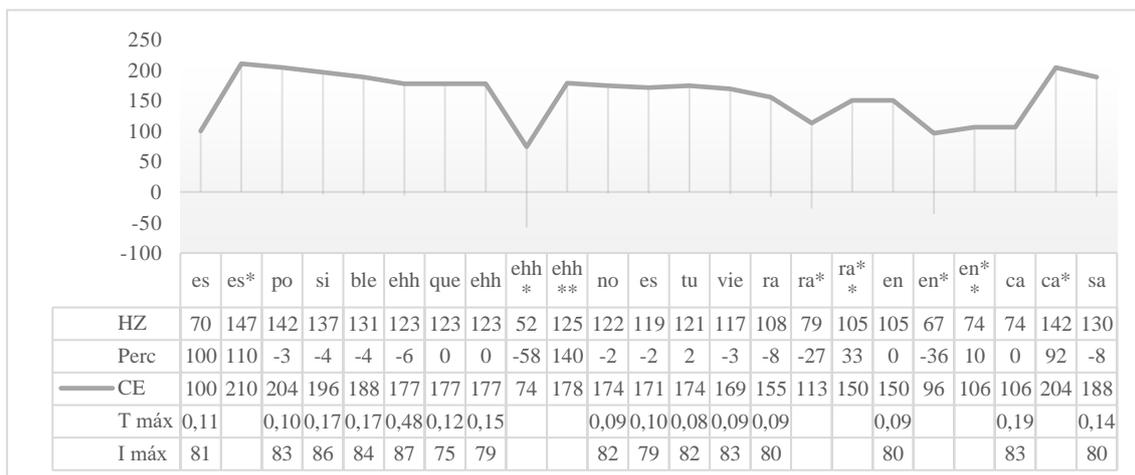


Gráfico 6: Acto de habla analizado con el Praat “¿Es posible que no estuviera en casa?”

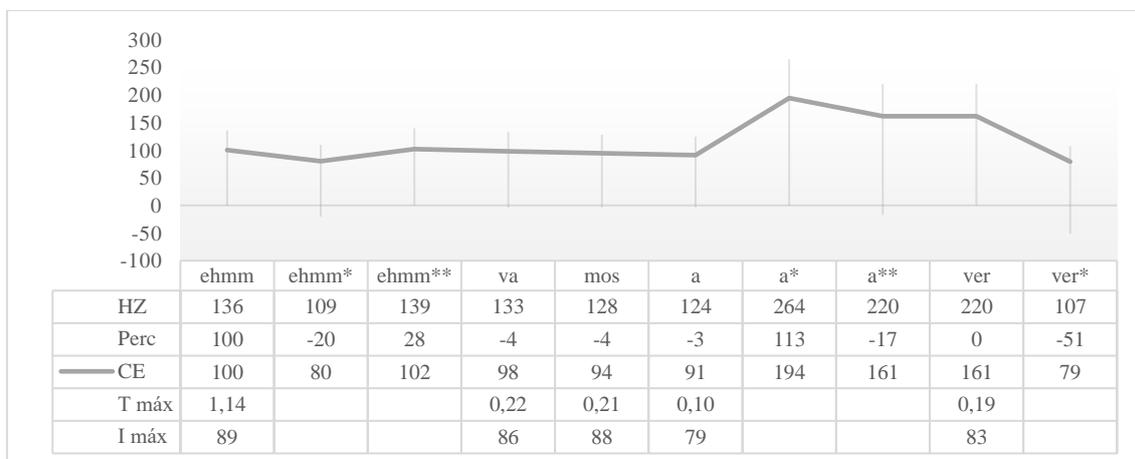


Gráfico 7: Acto de habla analizado con el Praat “Vamos a ver”.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 5: Acto de habla “Vamos a ver”.

La construcción epistémica representada en el gráfico 6 muestra los siguientes aspectos. Se refiere a un acto de habla interrogativo absoluto de confirmación, lo que identificamos gracias a los rasgos tonales (anticadencia en el tonema hasta el +92% con el descenso en la inflexión final hasta el -8%). Respecto a la función pragmática, asociamos este enunciado con el Entonema 3b (VE-3b) con matiz de comprobación, pero la realización acústica diferente. Al mismo tiempo, se aprecia un énfasis entonativo en la construcción epistémica transmitido a través de los valores de la intensidad (86 dB en la sílaba tónica del adverbio “posible”) y del tono (movimiento ascendente en el primer pico del contorno hasta +110%).

El empleado introduce esta construcción enfática en un acto de habla interrogativo para no mostrarse de manera categórica. En este caso, este rasgo pragmático del Entonema 3b (VE-3b) representa un indicio que activa cortesía, tal como se explica a continuación. Por tanto, en el inicio del fragmento mencionado, el empleado intenta averiguar si la situación fue provocada por culpa del técnico o por despiste del cliente. Para ello utiliza una estrategia indirecta de cortesía positiva, por medio de un enunciado interrogativo neutro con alto grado de desconocimiento, que transmite el mismo significado que un enunciado declarativo con matiz de evidencia o conclusión. Es decir,

el empleado no dice algo como “Entonces, usted no estuvo en casa o tuvo el teléfono en silencio”, un enunciado de afirmación categórica, sino que introduce un acto de habla interrogativo (“¿Es posible que no estuviera en casa?”), con un énfasis entonativo, volvemos a repetir, para minimizar la imposición y para dejarle al cliente libertad de explicar lo sucedido. En este caso, el enunciado interrogativo da al cliente la posibilidad de contestar y explicar con más detalle la situación que impidió la instalación del ADSL. En el resto del Fragmento 4, el empleado no utiliza las formas de negación categórica o similares, sino que sigue haciendo preguntas al cliente para aclarar el asunto. De esta manera, la mitigación de la imposición se refuerza gracias al hecho de que ofrece al cliente la posibilidad de sentirse atendido.

En el gráfico 7, se puede observar una subida de tono de hasta el +113% en la intervención del cliente con fines aclarativos “vamos a ver”. El acento tonal de todo el enunciado coincide con dicha estructura ya que el valor máximo de la frecuencia fundamental (F_0) del enunciado se encuentra dentro del sintagma mencionado. La curva melódica de este enunciado se corresponde con la curva del enunciado declarativo neutro de la Tabla 5 de referencias tonales de la entonación del español en Galicia (véase la sección 2.2.2 del Capítulo I) y se caracteriza por el tonema descendente de hasta el -51%. Además, las características de este acto de habla coinciden con los rasgos descritos por García Riverón del Entonema 5a (VE-5a) de un enunciado que posee un rasgo semántico-pragmático definido como ejemplificación, ante una pregunta que le permite al hablante ofrecer datos o ejemplos sobre lo que se ha interrogado. Así, concluimos que este enunciado tiene la función semántico-pragmática de ofrecer una explicación o dar un ejemplo y, al mismo tiempo, insistir y proseguir con la argumentación que está construyendo el cliente.

Además, podemos ver que la expresión facial y la postura corporal de la Ilustración 5 representa otro indicio de contextualización que transmite la tensión interna que siente en este momento el cliente. Con el ceño de las cejas, la postura cerrada del cuerpo y los ojos cerrados, el cliente transmite al empleado las emociones de enojo, nerviosismo y molestia por lo ocurrido.

En lo que se refiere al uso de otras estrategias en este Fragmento, el cliente utiliza construcciones léxico-gramaticales complejas, como la oración subordinada explicativa “no tengo ninguna llamada de ningún número, que no se reconoció durante estos días” y

el recurso retórico de la anáfora referido a la repetición de determinante “ningún/ninguna” en la línea 43, que forma el inicio del argumento causal de generalización, completado mediante el conector causal “porque” en la línea 45. En el cambio de turno, el empleado sigue utilizando la estrategia de cortesía negativa a través de la expresión modal y la construcción ritualizada “por favor” (en la línea 47), y tratando a su interlocutor a través de la deixis social, lo que significa que está construyendo una estrategia de despersonalización, parecida a la descrita por Morales López et al. (2006, p. 41).

Continuando con el análisis de discurso del empleado, introducimos el Fragmento 5, con el objetivo de analizar las estrategias comunicativas que utiliza el empleado para mitigar el conflicto.

Fragmento 5:

- 51 *SP02: Vale. Ehhh
52 Señor Río, parece que tuvo algún tipo de error al tomarle los datos...
53 Porque nosotros tenemos apuntado que el último número es el cuatro.
54 %com: [pausa]
55 *SP02: Entonces por eso el técnico no se pudo poner en contacto con usted.
56 Porque tenemos el número mal.
57 Ehhhhh
58 Entonces lo vamos a corregir.
59 Yyyyyyyyyyy Vamos a llamar al técnico para... para que le llamara los próximos... los próximos días para instalarle el ADSL.
60 Fue un error de la compañía.
61 Le pido disculpas, por supuesto.
62 *SP01: Pero, no puedo esperar más.
63 %com: [inaudible (los informantes hablan a la vez)]
64 pausa
65 *SP01: Yoooooo utilizo el ADSL para trabajar y necesito que me llamen hoy o más tarde... No sé.
66 En las próximas veinteeeeeee cuatro veinte cuatro horas, entre hoy y mañana.
67 %com: [pausa]
68 *SP02: Valeee.
69 Hoy es poco probable que le...le llamen porque el técnico ahora mismo ya está instalando otros ADSLes en este momento.
70 Está ahora mismo eee en ruta.
71 %com: [pausa]
72 *SP02: Peroooo, podemos poner [en] el sujeto para que le avise a lo largo del día de mañana.
73 No se lo pondría mañana, se lo pondrían probablemente ehhh pasado o dentro de unos días.
74 Pero mañana el técnico le llamaría por teléfono.
75 %com: [pausa]
76 *SP01: [respiración]
77 Entiendo.

Destacamos el primer ejemplo de la estrategia de despersonalización (Morales López et al., 2006), a través de la primera persona del plural en la forma verbal, con la que el empleado se presenta como portavoz de la empresa; pero, en la línea 72, al explicar detalladamente el procedimiento para la instalación del servicio contratado intenta transmitir confianza a su interlocutor y enfatiza la solidaridad con su cliente. En este caso, nos parece un caso de la estrategia opuesta, la de personalización: el empleado se pone en el lugar del cliente y muestra su solidaridad en esta situación complicada. Esta estrategia continúa en el Fragmento 6, con cortesía explícita mediante un acto de habla ilocutivo directo de disculpa al cliente:

Fragmento 6

87 *SP02: **Lo comprendo, Señor Río.**

88 Quiero nuevamente **pedirle mil disculpas** en nombre de la compañía por esteee...por este error que se ha cometido.

95 *SP02: **No se preocupe, Señor Río.**

El uso estratégico del enunciado “lo comprendo” en la línea 87 supone la introducción de lo que Leech (1983) denomina la máxima de acuerdo que lleva a los hablantes a elegir estrategias discursivas para mitigar el desacuerdo. Así, el SP02 introduce “lo comprendo” como continuación de la estrategia de personalización para que su interlocutor compruebe que comparte lo ocurrido.

Este ejemplo muestra que para la resolución de conflictos de este tipo es necesario, en primer lugar, tener un control del proceso comunicativo. El empleado ha percibido la estrategia defensiva de su interlocutor y lo primero que hace para retomar el control de la situación interaccional es cumplir con la máxima de acuerdo. El siguiente paso del empleado es enunciar una disculpa con la intención explícita de reparar la imagen de la compañía (línea 88). Finalmente, el empleado acaba su turno con el empleo de la cortesía positiva mostrando empatía con la situación del cliente, en la línea 95. En este caso, la identificación del marco interaccional a lo largo de esta interacción es esencial ya que permite a ambas partes identificar e interpretar el tipo de problema comunicativo que se está generando y actuar de forma adecuada. La capacidad del empleado para identificar bien el marco de su cliente (el de un cliente enfadado) y utilizar diversos recursos de cortesía para crear una estrategia de mitigación del conflicto, parece que ha resultado fundamental y por ello no se agrava el conflicto.

Respecto a la intención comunicativa y el significado de los actos de habla utilizados por los participantes de esta interacción, encontramos dos tipos de actos de habla relevantes, directos e indirectos, tal como mostraremos a continuación (nos centraremos en su función en la construcción del significado pragmático del mensaje transmitido):

Fragmento 7

- 78 *SP01: Perooo, quiero que ustedes también entiendan.
79 Quee si en las próximas... y mañana no me llaman...
80 Que vale.
81 Al día siguiente voy a venir aquí...
82 **Y, quiero anular ese contrato y contrataría con otra compañía.**
83 Porque mee realmente esto me urge...
[...]
100 *SP01: **Yyyyy simplemente mantengo lo que he dicho.**
101 **Si en cuarenta y ocho horas no lo tengo instalado, entonces, yo vendré, anularé esto y me iré.**
102 **Hay una tienda aquí enfrente.**
103 **Esto es un centro comercial.**
104 Así que, no tengo ningún problema en contratar cualquier otra compañía, porque necesito esto para trabajar.
105 *SP02: Muy bien, no se preocupe señor Río.
106 Le contactaremos.

En la línea 82 observamos otro acto de habla indirecto: una amenaza implícita que se activa a través del incumplimiento de la máxima de modo. Los rasgos formales que actúan como indicios de contextualización son el uso marcado del modo condicional (línea 82), y los recursos acústicos (véase el Gráfico 8).

En lo que se refiere a los indicios de contextualización prosódicos, destacamos un foco entonativo en el sintagma nominal “ese contrato” que se realiza a través de la interacción de los siguientes medios suprasegmentales: movimiento circunflejo tonal descendente-ascendente (-6/+11/-30) en el cuerpo del contorno (en el objeto directo “ese contrato”, en la sílaba tónica “-tra”); la mayor duración (0,26s) y la mayor intensidad (78 dB) de todo el contorno corresponden a la misma sílaba. A través de estos rasgos fónicos el hablante transmite su intención de anular el contrato vigente con esta compañía telefónica, lo que amenaza a la imagen y los intereses de esta última. Asimismo, según la función pragmática que desempeñan dichos rasgos acústicos, asociamos este enunciado con la realización discursiva del Entonema 1 (VE-1a) con la función de advertencia (con la melodía distinta) tal como ha sido definido por García Riverón.

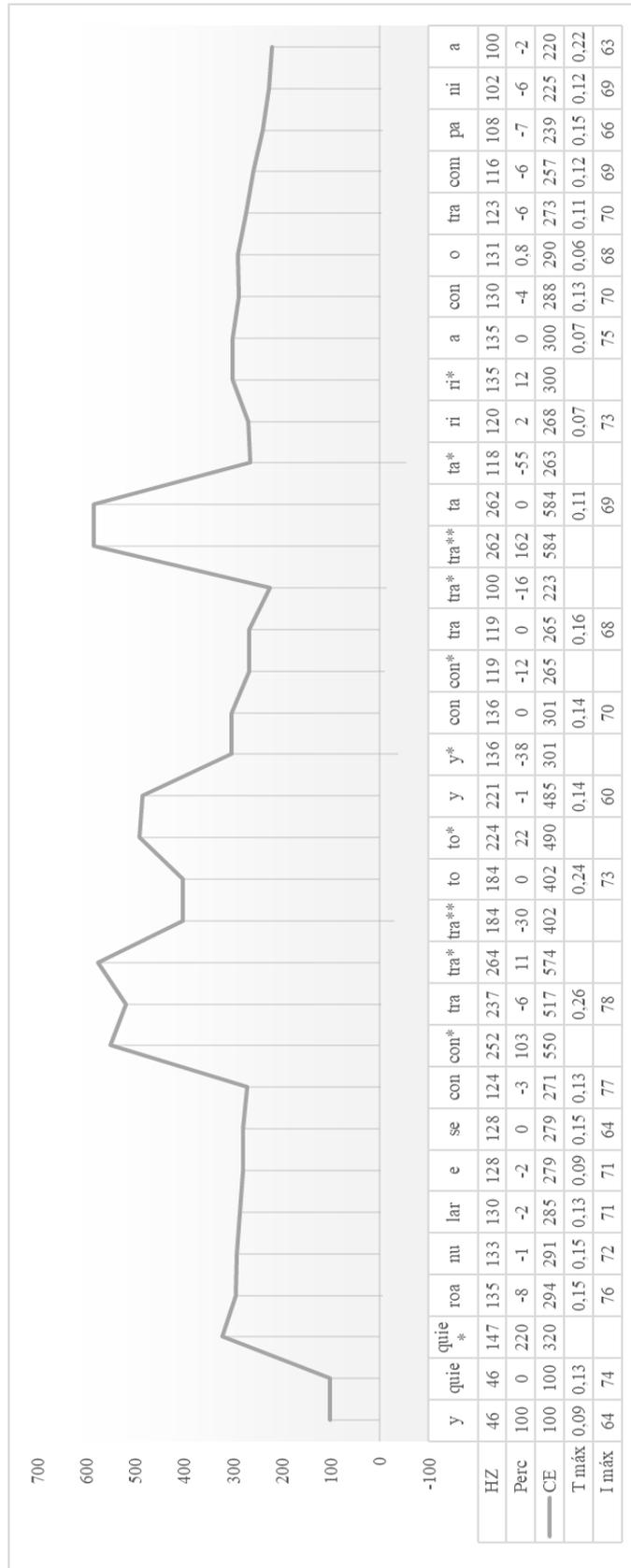


Gráfico 8: Acto de habla analizado con el Praat “y quiero anular ese contrato y contrataría con otra compañía”.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 6: Acto de habla “y quiero anular ese contrato y contrataría con otra compañía”.

Además, podemos observar que la expresión facial y la postura corporal de la Ilustración 6 representan otro indicio de contextualización que transmite la tensión interna del cliente. El ceño de las cejas, la postura cerrada del cuerpo, las manos cruzadas en la mesa transmiten las emociones de enojo y molestia que amenazan a la imagen del empleado. Asimismo, el cambio de mirada y el giro de la cabeza que se producen en las imágenes 3 y 4 transmiten el desacuerdo y, tal vez, falta de confianza que el cliente expresa a través de estos recursos no verbales.

Con todo ello, se completa el acto de habla indirecto de la línea 82 con función de amenaza implícita por parte del cliente; no es la manifestación de una intención posible, sino un serio aviso de cambio de compañía telefónica y de anulación del contrato si no se cumple lo acordado.

En lo que se refiere a la segunda parte del Fragmento 7 (la línea 100), vemos cómo el cliente usa el recurso cohesivo de la construcción relativa “lo que” con el fin de recordarle a su interlocutor su amenaza: “Mantengo LO QUE he dicho”. A continuación, el cliente repite su intención formulando otro acto de habla indirecto que comienza con la estructura condicional “si en cuarenta y ocho horas no lo tengo instalado”, para finalizar con la

El tono descendente se corresponde con el acto de habla de las líneas 101-102: resaltamos, sobre todo, dos movimientos circunflejos en los sintagmas adverbiales de “aquí” (en la sílaba tónica +0,7%/-64%) y “enfrente” (en la sílaba pretónica 0/+115%). Asimismo, identificamos un foco entonativo en el núcleo del sintagma verbal “hay” que se formula a través de los valores de la mayor intensidad del contorno (78 dB) y la duración (0,35s). De esta manera, el cliente confirma la activación de la implicatura mencionada: que no le supone ninguna dificultad cambiar de compañía telefónica.

En relación con lo mencionado anteriormente, cabe la posibilidad de interpretar que estamos ante el inicio de otro posible conflicto al haberse confirmado la estructura de amenaza indirecta. El empleado también lo percibe así por la siguiente respuesta, con la que ratifica que sigue manejando la situación: “Muy bien, no se preocupe señor Río, le contactaremos”. La opción discursiva del empleado es reiterar a su interlocutor solidaridad y comprensión. Nuevamente, estamos ante el uso de la cortesía negativa por parte del empleado para mitigar el conflicto. La intervención del empleado representa una táctica que persigue ganar tiempo; es consciente del poder del cliente, este tiene libertad para escoger otra compañía, por lo que opta por la estrategia de cortesía orientada a prevenirlo. No obstante, en el siguiente turno (Fragmento 8), parece haber constatado mejor el poder de su interlocutor, y modifica su estrategia:

Fragmento 8

93 Asimismo, quería ofrecer una combinación *bonus* por inconvenientes, así que para la primera factura sobre el ADSL instalado le vamos a ofrecer un descuento de treinta por ciento por las molestias ocasionadas.

94 *SP01:Entiendo que no me van a cobrar ninguno de estos días que no he tenido instalado ese servicio, ¿no?

95 *SP02:No se preocupe, Señor Río.

En las líneas 93-95, el empleado inicia una nueva estructura de mitigación de conflicto, empleando una estrategia de cortesía positiva. Utiliza su poder corporativo para reelaborar una estrategia comunicativa de cara a resolver el conflicto, ofreciéndole un descuento al cliente para preservar la imagen de la empresa. En este caso, destacamos otro acto de habla típico del discurso profesional que puede ser utilizado por parte de un empleado para la resolución del conflicto y la preservación de la imagen de una entidad privada.

Las conclusiones que podemos hacer sobre el análisis de los Fragmentos 1-8 serían las siguientes:

- 1) Ambos participantes se adaptan al marco comunicativo a través del uso de las estrategias comunicativas adecuadas.
- 2) No siempre se cumplen las máximas de Grice por parte del cliente, lo que supone la transmisión de significado implícito (implicaturas conversacionales) a través de los recursos verbales, así como de la prosodia y el gesto que actúan todos ellos como indicios de contextualización; el resultado es el de actos de habla interaccionales (AHI) indirectos que aportan un significado pragmático implícito.
- 3) El cambio de turnos está organizado y se cumplen las normas de una interacción del registro formal; en particular, según lo esperado en un acto formal de queja.
- 4) El uso de las pausas rellenas en estos fragmentos es el de organizar la cadena hablada con el fin de gestionar mejor la interacción y expresar la idea con más precisión y evitar el conflicto.
- 5) El empleado utiliza también los adverbios de aclaración tales como “efectivamente” o “pues” como atenuadores para mitigar una posible amenaza del conflicto.
- 6) La reduplicación léxica se utiliza con los siguientes objetivos comunicativos: para gestionar la interacción, para expresarse con más precisión, para aclarar algunos aspectos de la conversación, para conectar las ideas a lo largo del discurso y para reforzar la estrategia de cortesía.
- 7) Se crean estrategias de despersonalización y personalización, de cortesía positiva y negativa por parte del empleado como recursos de mitigación del posible conflicto, dado que la interacción se inicia con una queja del cliente.
- 8) Finalmente, en la siguiente Tabla 12 y en el Gráfico 10, mostramos los datos relevantes del uso de los distintos tipos de recursos argumentativos; con tales datos iremos viendo diferencias entre los recursos utilizados por los hablantes nativos y los no nativos:

Tabla 12: Recursos argumentativos usados por el cliente y el empleado en el Diálogo I.

| Recursos pragmático-argumentativos | Rasgos prosódicos | Rasgos quinésicos | Función de los recursos no verbales |
|--|---|--|--|
| Cliente | | | |
| AHI enunciativo (parte de la estructura explicativa) (línea 18). | Foco prosódico, se realiza a través de la interacción de los valores de la duración y el tono ascendente en el cuerpo del contorno. | Las cejas en ceño, las manos cerradas con los dedos apiñados hacia dentro, la postura cerrada y la mirada fijada en el interlocutor. | Actúan como recursos complementarios sin aportar significado implícito. |
| AHI indirecto/enumerativo/sorpresa (parte de la estructura explicativa) (línea 20). | Inflexión final ascendente (+266%). | La postura semicerrada, la subida de cejas y el cambio de mirada con el giro de la cabeza. | En su interacción actúan como indicios de contextualización. |
| AHI indirecto/interrogativo/petición (parte de la estrategia de cortesía negativa) (línea 21). | Los valores de la intensidad y de la duración coinciden con el tonema ascendente-descendente. | Las cejas en ceño, las manos cerradas con los dedos apiñados hacia dentro, la postura cerrada y la mirada fijada en el interlocutor. | En su interacción actúan como indicios de contextualización. |
| AHI enunciativo (parte de la intervención con fines aclarativos) (línea 43). | El tono ascendente en el cuerpo del contorno y el tonema descendente. | Las cejas en ceño y la postura cerrada. | Actúan como recursos complementarios sin aportar significado implícito. |
| AHI indirecto/enunciativo/amenaza indirecta (línea 82). | El movimiento tonal descendente-ascendente en el cuerpo coincide con los valores de la intensidad y la duración. | Las cejas en ceño, las manos cruzadas en la mesa, el cambio de mirada y el giro de la cabeza. | Actúan como indicios de contextualización. |
| Empleado | | | |
| AHI interrogativo/comprobación (parte de la estrategia de cortesía positiva) (línea 39). | El tonema ascendente. | | Actúan como recursos complementarios sin aportar el significado implícito. |

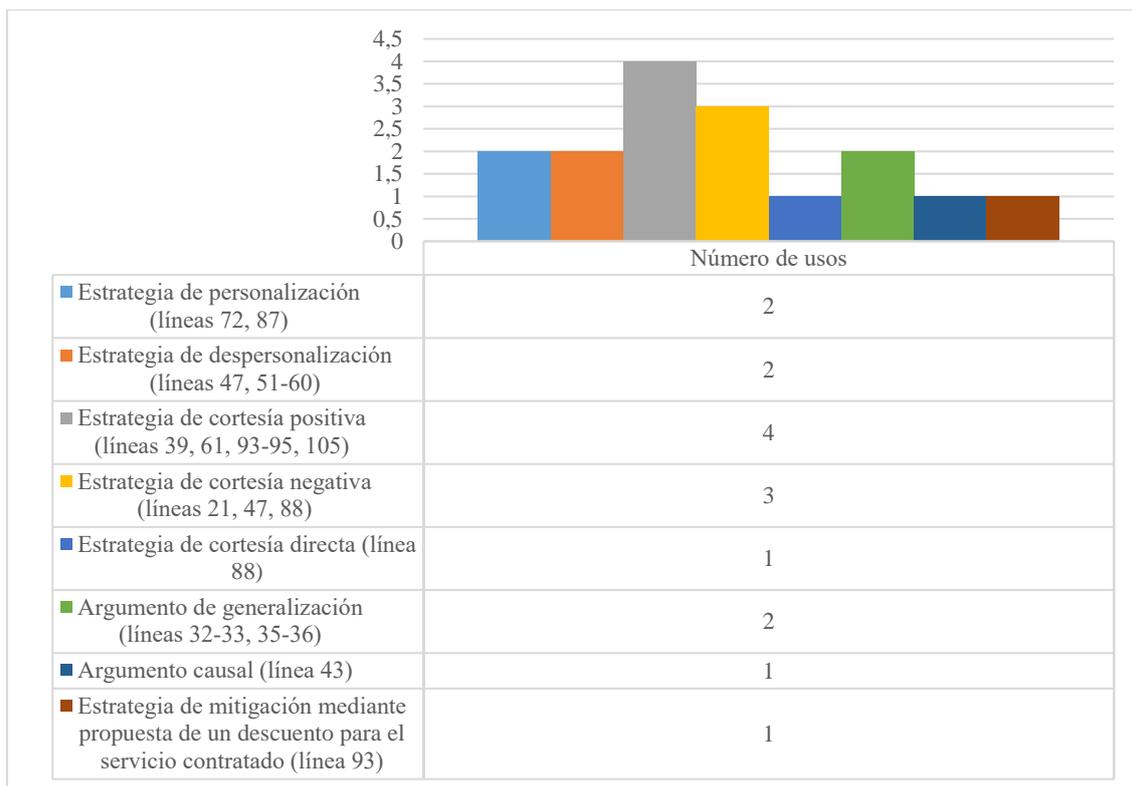


Gráfico 10: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por el empleado en el Diálogo I.

3. Análisis de las interacciones de las aprendices rusas hablando en español grabadas en vídeo. Dialogo II

A continuación, presentaremos los resultados del análisis de las interacciones de las aprendices rusas, cuya transcripción podemos encontrar en el Anexo III. Las hablantes rusas interactúan también en una situación de conflicto simulada, provocada por los servicios de la hostelería española; se convierten así en dos turistas rusas que viajan a España y no quedan satisfechas con los servicios de los empleados de un hotel. Por esta razón se dirigen a una oficina de atención al cliente para poner una reclamación sobre este asunto; expresan también su disgusto con la actitud de los empleados de la recepción del hotel por no haber estado atentos y pendientes de ellas todo el tiempo necesario y no haber cumplido sus funciones principales. Respecto a esto, las dos clientes construyen el rol de unas personas preocupadas porque, por los fallos de los empleados del hotel, perdieron su avión de vuelta.

Las participantes, dos alumnas de la universidad de Kazán que actúan como clientas (*SP02, *SP03), y su profesora que interpreta el papel de empleada del servicio de atención al cliente (*SP01), pretenden resolver el conflicto llegando a un acuerdo. Para realizar esta tarea, las participantes recibieron, por mi parte, las mismas instrucciones que a los hablantes nativos: utilizar estrategias discursivas variadas a lo largo de su interacción y, de esta manera, ir adaptando su discurso según cambiara el marco discursivo.

Los objetivos que planteamos en este apartado son los siguientes:

- 1) Describir el conjunto de recursos discursivos, prosódicos y gestuales que utilizan para la mitigación de la situación de conflicto y su negociación, y compararlos con los recursos obtenidos en el análisis de los hablantes nativos de español.
- 2) Averiguar cuál es su función en la construcción del significado semántico-pragmático, y si las hablantes rusas activan inferencias conversacionales y de qué forma.
- 3) Observar si dichas inferencias cambian el marco de interacción.
- 4) Basándonos en los datos obtenidos, describir qué estrategias utilizan las hablantes y cómo resuelven la situación de conflicto en comparación con las estrategias utilizadas por los hablantes nativos.

Comenzamos también este análisis de las interacciones de las alumnas rusas comprobando si han activado el marco, tal como se indicaba en las instrucciones. Veamos así el Fragmento 1:

Fragmento 1

- 9 *SP01: Buenos días, señoritas.
10 ¿En qué os puedo ayudar?
11 *SP02:aaa Buenos días.
12 Nos pasó una situación bastante grave.
13 Pues, nosotras esperábamos en la recepción.
14 Y, no hubo recepcionista.
15 Y, perdimos el *transfer* porque llegó muy tarde.
16 Por eso, perdimos nuestro avión y nos quedamos aquí, pues.
17 *SP01:A ver, a ver.
18 **Entonces, no hubo recepcionista, así que perdiste el vuelo, ¿sí?**
19 *SP02:Exacto.
20 *SP03:Sí.
21 No había nadie y estábamos esperandooooo nuestro *transfer* duranteeee...
22 *SP02:casi una hora.
23 *SP03:Casi una hora, sí.
24 **Finalmente, no hemos encontrado a nadie.**

[La empleada transmite con la expresión facial su asombro por lo ocurrido y su reacción es simultánea a las últimas líneas expresadas por las clientas, en 12-16].

En las líneas 12-16 y 21-24, las clientas formulan y explican el motivo de su visita: el servicio del hotel no cumplió de manera correcta lo pactado por un fallo de la empleada de la recepción. Las clientas perdieron su vuelo de regreso, por lo se dirigen a la empleada con el fin de reclamar el servicio incumplido. De la misma manera que en el Diálogo I, destacamos la estructura interaccional en la que se construye una queja explícita, aunque hay diferencias significativas en el uso de los recursos discursivos.

En primer lugar, el uso de la deixis social de solidaridad “vosotras” utilizado por la empleada rusa es diferente a la forma de tratamiento de “usted” seleccionada por el hablante nativo de español interpretando el mismo papel. Dicha particularidad tiene que ver con la enseñanza de formas de tratamiento en español como L2. Según el estudio de Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez (2019, p. 188), la mayoría de libros de texto que se utilizan en el aula de ELE no presentan explicaciones explícitas sobre las formas de tratamiento y su funcionamiento en el discurso en español. En este caso, tanto los profesores, como los alumnos intentan utilizar las formas informales por la falta de conocimiento más profundo sobre estas formas: en el aula, los profesores no tienen suficiente tiempo en la clase, ni tampoco el material didáctico, para explicar y enseñar el uso de “tú/vosotros/vosotras/usted/ustedes”. Por lo tanto, intentan utilizar la fórmula de solidaridad que predomina en el español peninsular.

Al final de la estructura explicativa con la que las clientas formulan su queja, en las líneas 17, la empleada toma el turno mediante la reduplicación del marcador discursivo «a ver». Con este marcador, comienza su estructura interaccional en la que expresa su intención de resumir y confirmar si ha interpretado bien la información recibida. Un segundo marcador discursivo «entonces» en el acto de habla interrogativo de la línea 18 cumple la función de conclusión sobre la información aportada por las clientas; mediante este AHI interrogativo, cuya melodía observamos en el Gráfico 11, pretende recapitular la información proporcionada y averiguar si es verídica.

El primer pico del contorno que corresponde a la sílaba acentuada del marcador discursivo «entonces» destaca por el tono ascendente hasta el 40%. Asimismo, la sílaba postónica del mismo marcador representa un movimiento tonal circunflejo ascendente-descendente (0%/+40%/-26%). Este rasgo fónico coincide con el característico para la IK

5, introducido por Bryzgunova (1977) y descrito en la Tabla 1 de la sección 2.1 del Capítulo I; su función pragmática se realiza en los enunciados marcados emocionalmente.

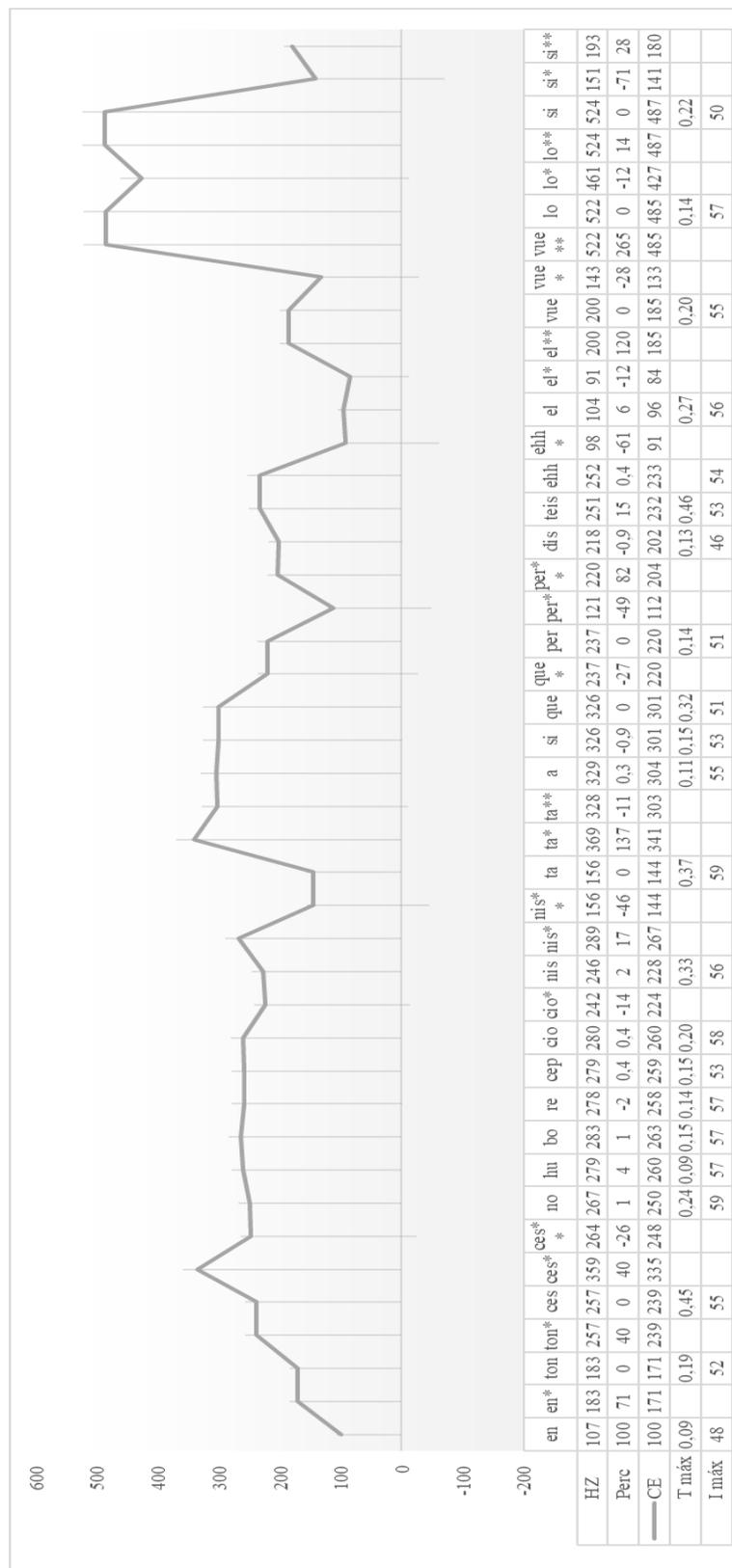


Gráfico 11: Acto de habla analizado con el Praat “Entonces, no hubo receptionista así que perdisteis el vuelo, ¿sí?”

La curva melódica que corresponde al marcador discursivo «entonces» puede interpretarse como un indicio de transferencia negativa (sección 2.1 del Capítulo 1); la empleada rusa transmite el patrón melódico de su L1 en la L2. La evidencia de ello queda reflejada en el análisis del Diálogo I y Diálogo III en los que observamos el mismo marcador discursivo, producido por los hablantes nativos, con el movimiento tonal plano. Podemos suponer que esta diferencia en la melodía realizada por la supuesta empleada rusa podría provocar un malentendido comunicativo. En lo que se refiere al análisis del resto del contorno, observamos un movimiento tonal circunflejo descendente-ascendente en el núcleo (0%/-71%/+28%), un rasgo acústico que ya no coincide con los patrones del sistema entonativo del ruso; el tono ascendente al final del enunciado se corresponde con algunos patrones de enunciados interrogativos descritos por Navarro Tomás (1991), Cantero Serena (2002), Hidalgo Navarro (2019), y otros.

Según la clasificación de entonemas abstractos de García Riverón, la función pragmática de este acto de habla podría ser coincidente con la realización discursiva del Entonema 3 (VE-3b), cuyo significado semántico-pragmático es una interrogación con función de comprobación; sin embargo, en nuestro caso presenta rasgos acústicos diferentes. Así, la empleada, resume la información propuesta por sus clientas formulando un AHI interrogativo de comprobación con el fin de demostrar la comprensión del problema que se ha producido y, simultáneamente, averiguar la veracidad de los acontecimientos descritos por ellas.

Las clientas confirman el desenlace definitivo de la pérdida del vuelo. Otro acto de habla directo conclusivo en la línea 24 finaliza esta estructura: «Finalmente, no hemos encontrado a nadie», con la que las hablantes expresan la razón por la que perdieron el vuelo: la ausencia de la recepcionista en su lugar de trabajo. Coincide con el foco de la estructura argumentativa porque contiene la información que la clienta quiere presentar como relevante: el fallo del agente que desencadenó los hechos negativos que motivan su queja.

De esta forma, a lo largo del análisis del Fragmento 1, hemos observado dos actos de habla directos conclusivos (líneas 18, 24) con el uso de los conectores consecutivos («finalmente», «entonces»), como ejemplo de argumentación demostrativa. En comparación con el Fragmento 1 de la interacción de los hablantes nativos de español, identificamos el uso de expresiones argumentativas explícitas como primera

particularidad de las interacciones de las hablantes no nativas: estos usan la indirección en la expresión de su contraargumentación.

En lo que se refiere a otros aspectos del nivel pragmático-discursivo, se aprecia también que la entonación, en lugar de actuar como indicio de contextualización para activar implicaturas conversacionales como en los hablantes nativos, es un segundo canal comunicativo que refuerza el significado semántico-pragmático explícito. Lo explicamos a continuación.

En la Ilustración 7, vemos cómo se cambia la expresión facial de las estudiantes (en su rol de clientas) al explicar el motivo de su visita. Destacamos la abertura de los ojos de la hablante SP02 situada a nuestra derecha (Imágenes 1 y 2, línea 15), con la que expresa su sorpresa en relación con el incumplimiento de servicio de transporte garantizado por parte del hotel. Usa uno de los recursos no verbales posibles (la expresión facial) en paralelo al recurso discursivo del acto de habla directo. En este caso, estamos frente a un recurso expresivo auxiliar que transmite sorpresa según Cestero Mancera (2006, 2018, 2020). Asimismo, la otra estudiante SP03 utiliza un gesto manual rítmico (Imágenes 3 y 4) junto con la abertura excesiva de los ojos para enfatizar el acto de habla directo de la línea 21.

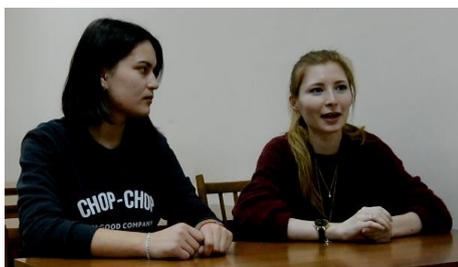


Imagen 1

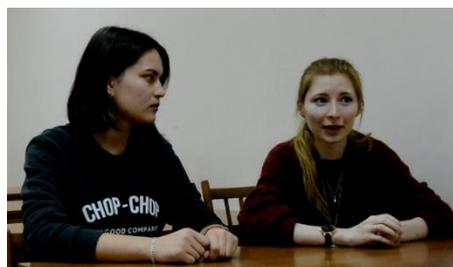


Imagen 2

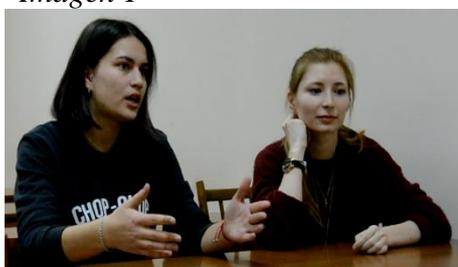


Imagen 3

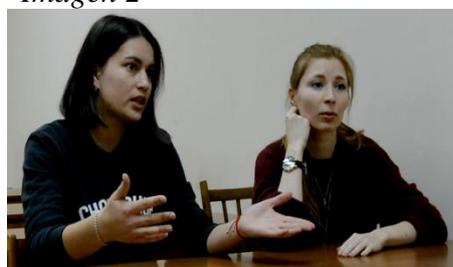


Imagen 4

Ilustración 7: Actos de habla del Fragmento 1 del Diálogo II: líneas 11-16 y 21-24.

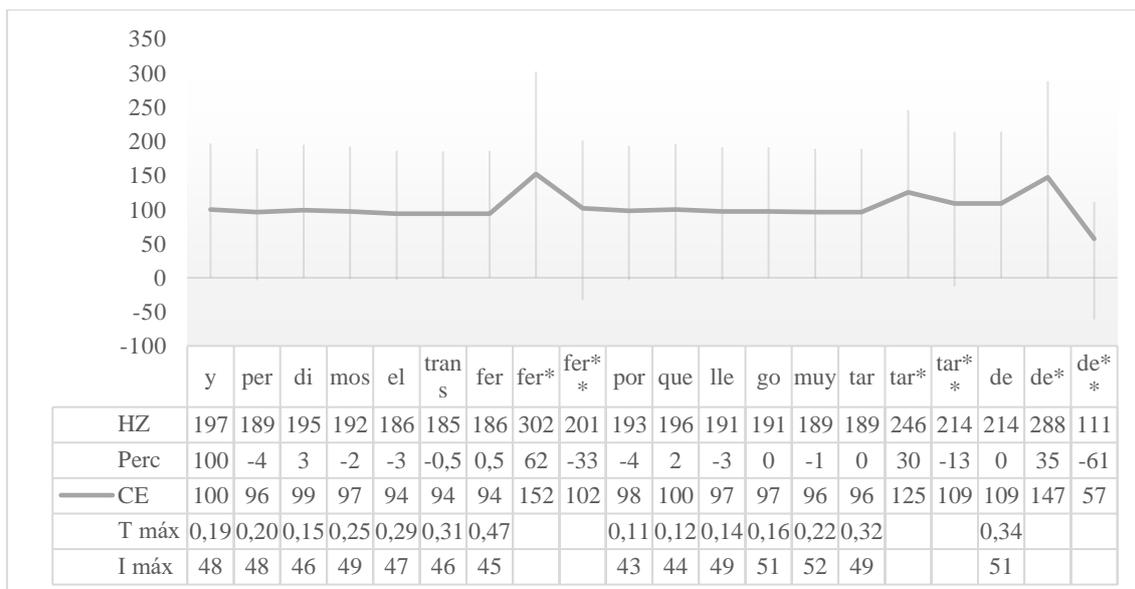


Gráfico 12: Acto de habla analizado con el Praat “Y, perdimos el transfer porque llegó muy tarde”.

Asimismo, en el Gráfico 12 observamos los rasgos acústicos que aumentan la fuerza ilocutiva del acto de habla de la línea 15, la queja explícita de las clientas; en concreto, resaltamos el movimiento circunflejo ascendente-descendente de hasta el +0,5%/+62%/-33% en el cuerpo del contorno (la sílaba tónica del sintagma nominal “*transfer*”) que interactúa con la mayor duración del contorno de 0,47s y la inflexión final circunflejo ascendente-descendente de hasta el 0%/+35%/-61%, acompañada por la intensidad de 51 dB. En este caso, el rasgo de sorpresa identificado en el gráfico 12 se justifica por este movimiento tonal en la última sílaba inacentuada, un rasgo prosódico que, según Cantero Serena (2002) e Hidalgo Navarro (2019) se asocia con el significado semántico-pragmático de sorpresa.

En este caso, la cliente expresa la cantidad de tiempo que esperaron el transporte usando el gesto rítmico, y para subrayar su disgusto la expresión facial. Claramente, el cambio de mirada, el ceño de las cejas, la abertura de los ojos y el movimiento de la cabeza que se producen a lo largo de la estructura argumentativa construyen este disgusto y su falta de confianza con la empleada del hotel.

Todo ello es percibido por la empleada. Sin expresar nada por medio de los recursos verbales, interviene a través de la expresión facial; con ello, cambia el canal comunicativo y transmite el significado semántico-pragmático gestualmente, tal como se observa en la siguiente Ilustración 8:

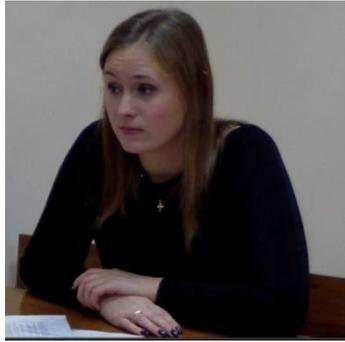


Imagen 1

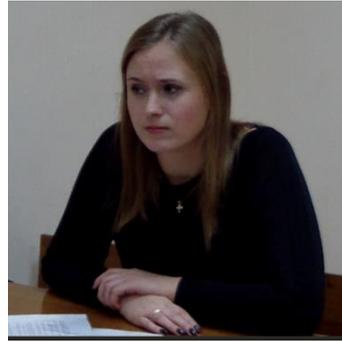


Imagen 2



Imagen 3

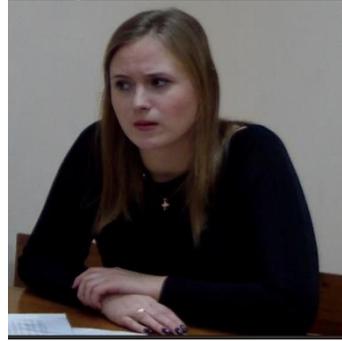


Imagen 4

Ilustración 8: Expresión facial de la empleada a lo largo de los actos de habla del Fragmento 1: líneas 12-16.

Observamos cómo se cambia la dirección de la mirada de la empleada y se produce la abertura de los ojos (la imagen 1) y el ceño de cejas (Imágenes 2, 3 y 4). Asimismo, resaltamos la abertura de la boca de la imagen 4 y la postura corporal cerrada con las manos cruzadas en la mesa de la Ilustración 8. Todo ello transmite su desconfianza y su sorpresa por la narración de los hechos de las clientas.

A continuación, analizamos el Fragmento 2 con el fin de confirmar o no el uso del primer recurso referido a la argumentación demostrativa:

Fragmento 2

25 *SP01:**Bueno, vamos a aclarar la situación.**

26 Entonces, ¿qué día fue eso?

27 *SP03:eehhh Quince.

28 *SP02:El lunes, sí.

29 *SP03:El quince de enero, sí.

30 *SP01: A ver, la recepcionista que trabajó aquel día fue Elena, aha.

31 Pero, Elena debería estar todo el tiempo.

32 **Voy a hablar con ella.**

33 **Yyyyy como tenemos la cámara, ¿sí?**

34 **Vamos a ver el vídeo que tienen.**

- 35 **Y, si de verdad el vídeo va a mostrar queee noo no hubo ni una persona en la recepción** y vosotras esperabais mucho tiempo...
- 36 **Entonces, mmmmmm así podemos hablar de algúuun descuento o alguna devuelta...**
- 37 *SP03: **Pero, el problema es que no solo estábamos esperando.**
- 38 **Es que estábamos en la sala deeeeee llegadas, tratando de encontrar alguna persona, alguna otra persona que nos pueda ayudar y no...**
- 39 %com: [interrupción]
- 40 *SP01: Peroooo...
- 41 *SP03: Y no había nadie.
- 42 *SP01: **Pero, señoritas, ¿habéis usado el timbre especial que tenemos aquí para llamar a la recepcionista?**
- 43 *SP03: Síiii, estábamos pulsando y noo...

La interacción avanza con el turno de la empleada para comprobar la veracidad de la información propuesta por las clientas. Con este propósito, usa otro acto de habla directo con el marcador textual «bueno» y la perífrasis intencional «vamos a aclarar» en la línea 25. En la línea siguiente, pide información sobre la fecha de los acontecimientos y comprueba el nombre de la empleada que atendió el servicio insatisfactorio. A lo largo de esta estructura interaccional, las clientas se dan cuenta de que la información que han expuesto no es aceptada *a priori* como verídica. Los distintos actos de habla y un argumento externo usados por la empleada para comprobar lo sucedido, en las líneas 31-36, alargan el proceso de mitigación de conflicto, pero son percibidos por las clientas como actos amenazantes para su imagen y se ponen a la defensiva aportando más información: intentan explicar que acudieron a otros empleados del hotel, pero tampoco lo consiguieron, lo que confirma el fallo por parte del hotel (en las líneas 37-38 y 41). Si analizamos esta intervención con más detalle, en la línea 37 destacamos el acto de habla directo informativo con valor adversativo (introducido por la conjunción «pero») que representa un contraargumento utilizado por una de las clientas para defender su imagen social: transmite su reacción frente al argumento externo producido por la empleada anteriormente, en las líneas 33-35.

Si continuamos con los recursos no verbales de la empleada, se confirma nuestra interpretación anterior del uso de estos recursos como otro canal comunicativo y no como activador de implicaturas conversacionales. Así, en las siguientes imágenes, observamos cómo la expresión facial, los gestos manuales y la entonación transmiten también significado semántico-pragmático explícito:

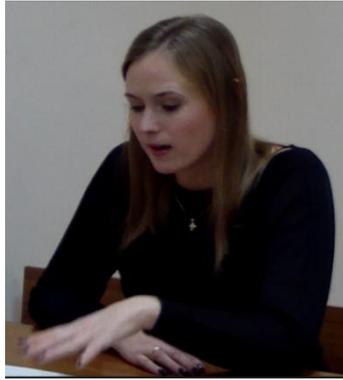


Imagen 1

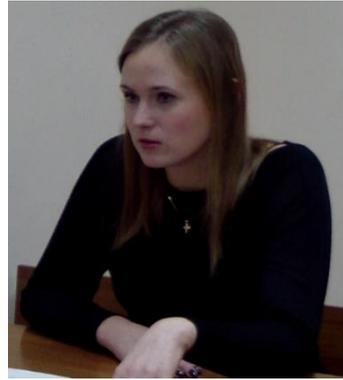


Imagen 2

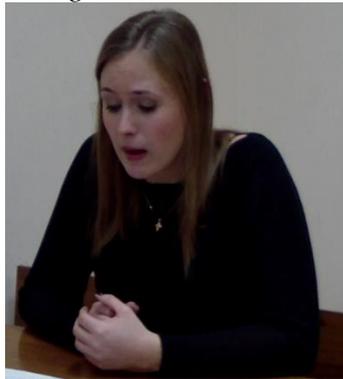


Imagen 3

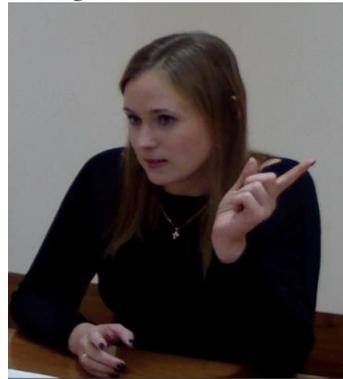


Imagen 4

Ilustración 9: Actos de habla del de líneas 25-26 y 31-33.

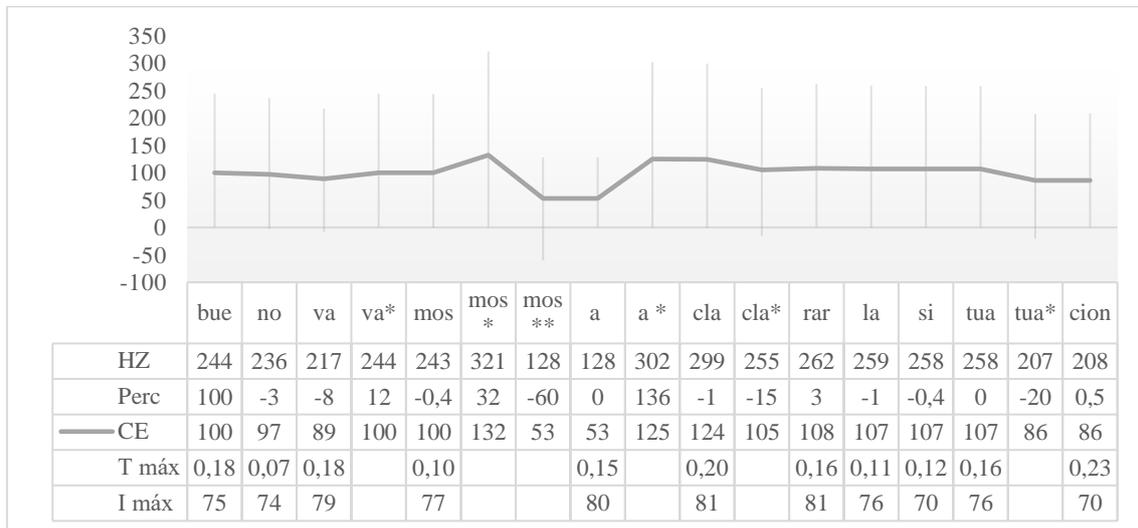


Gráfico 13: Acto de habla “Bueno, vamos a aclarar la situación”.

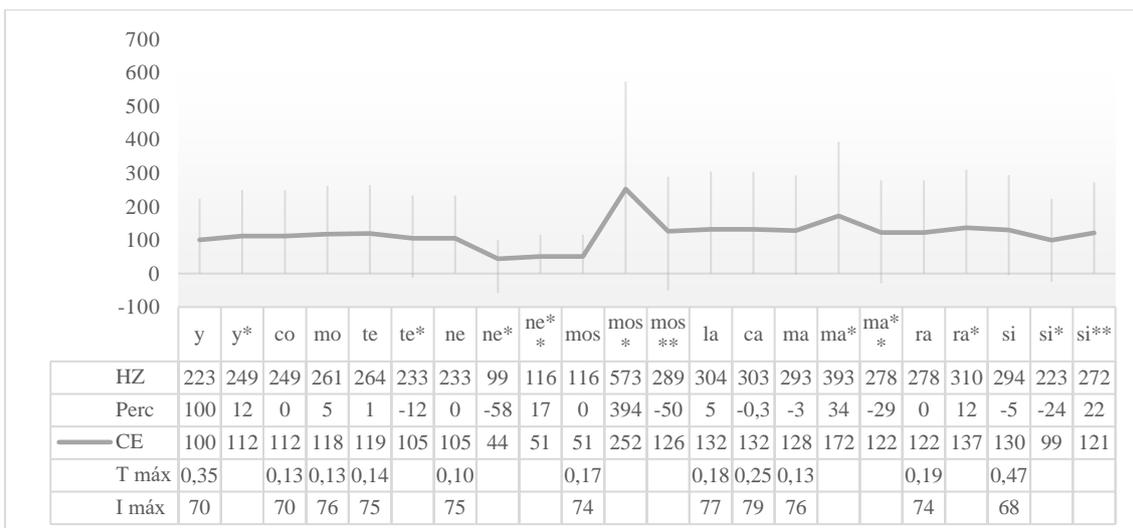


Gráfico 14: Acto de habla “Yyyyy como tenemos la cámara, ¿sí?”

En relación con la Ilustración 9, detectamos la producción del cambio de mirada en las Imágenes 1 y 2 que coincide con los actos de habla de las líneas 25-26: la postura cerrada, la mirada bajada del acto de habla de la línea 25 se cambia por la mirada fijada en sus interlocutoras, lo que complementa el acto de habla interrogativo ya que la empleada espera una respuesta por parte de sus clientas. En lo que se refiere a las Imágenes 3 y 4, la empleada baja la mirada para comprobar la información sobre la recepcionista del hotel y usa el gesto deíctico (imagen 4) para referirse a la grabación de la cámara de seguridad que tendrá que visionar para justificar el incumplimiento del servicio por parte del hotel; es decir, este recurso no verbal acompaña al argumento externo utilizado por la empleada.

Para construir su estructura argumentativa, la empleada sigue utilizando los recursos discursivos junto con los recursos prosódicos. Así, en el Gráfico 13, vemos que el tono ascendente y el valor máximo de la F_0 corresponde a la estructura agentiva “vamos a aclarar la situación”; en concreto, en el cuerpo del contorno aparece un movimiento circunflejo (-0,4%/+32%/-60%) en la sílaba postónica de la perífrasis verbal de intención “vamos a aclarar”. En lo que se refiere a la función pragmática que cumple este acto de habla, destacamos una estructura dialógica con fines aclarativos. El análogo de esta estructura la hemos observado en el Fragmento 4 del Diálogo I de los hablantes nativos. Los rasgos acústicos de los dos enunciados (del Diálogo I y del presente gráfico 13) coinciden en los dos siguientes puntos: el valor máximo de la F_0 corresponde a la perífrasis verbal de la intención “vamos a ...” y el núcleo del contorno muestra un tono

descendente (el de los nativos, hasta el -51% y el de la hablantes rusas, hasta el -20%).³³ Finalmente, las características pragmáticas de este acto de habla coinciden con los rasgos descritos por García Riverón del Entonema 5a (VE-5a), tal y como hemos explicado en el Fragmento 4 del Diálogo I: este enunciado tiene la función semántico-pragmática de ofrecer una explicación o dar un ejemplo y, al mismo tiempo, insistir y proseguir con la argumentación que está construyendo la hablante.

En el Gráfico 14 observamos la melodía del acto de habla que forma parte del argumento externo usado por la empleada. El tono ascendente y el valor máximo de la F_0 corresponden al núcleo del sintagma verbal «tenemos» del cuerpo del contorno; en concreto, en la segunda sílaba postónica resaltamos el movimiento circunflejo ascendente-descendente (0%/+394%/-50%). Asimismo, este sintagma también se destaca por los valores de la intensidad de 75 dB en la sílaba tónica. En el sistema entonativo de García Riverón (1996, 1996a, 1998) se ha descrito un patrón que corresponde a la realización del Entonema 1b (VE-1b) y que transmite el significado semántico-pragmático de evidencia, por lo que coincide con la función pragmática que cumple el AHI del gráfico 14: la empleada resalta el hecho de que el hotel dispone de cámaras de seguridad y toda la información expresada por las clientas puede ser comprobada a través de las grabaciones en vídeo. Este acto de habla de la línea 33 funciona como foco argumental de la estructura argumentativa, en concreto, como premisa externa al discurso.

Supone pues un cambio de marco respecto a la primera parte (líneas 25-31, comprobación de lo sucedido), con una estrategia de despersonalización por medio de dicho argumento basado en la probatoria externa. Los recursos no verbales juegan un papel importante junto con los verbales: los primeros sirven como apoyo a los recursos discursivos y refuerzan el significado semántico-pragmático transmitido.

Las alumnas-clientas interpretan el mensaje transmitido por la empleada como una posible amenaza de que su reclamación no podrá ser cumplida. En la línea 37 y luego a continuación, se produce el despliegue de la estructura contraargumentativa por parte de ellas. Se puede ver también en la Ilustración 10: el movimiento de las manos y la expresión facial que se va modificando a lo largo de las líneas 37-38 transmiten la preocupación que experimenta una de las clientas, la situada a nuestra izquierda (SP03).

³³ Recordamos que, según la metodología de análisis acústico de Cantero Serena usado en nuestro trabajo, el cambio del tono perceptible tiene que mostrar como mínimo la diferencia de 10%.

La clienta utiliza, en este caso, la separación de las manos como gesto rítmico, la abertura excesiva de los ojos y la mirada fijada en la interlocutora para apoyar la estructura argumentativa que está produciendo en este momento (las Imágenes 2, 3 y 4). Al percibir el cambio de marco de la empleada, la clienta construye un acto de habla explicativo en la línea 37 que forma parte del argumento adversativo. Este acto de habla da comienzo a una estructura argumentativa nueva en el que la intención de la clienta no consiste solo en explicar y proporcionar información más concreta sobre los acontecimientos en el hotel, sino también defender su imagen y demostrar, por su parte, la veracidad de la información proporcionada.



Imagen 1



Imagen 2

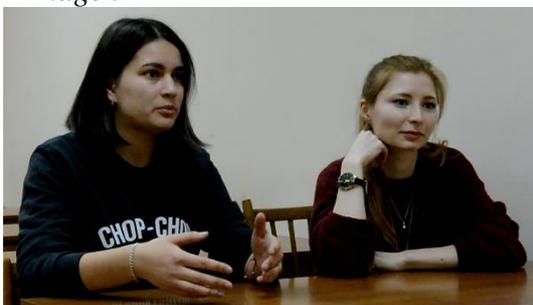


Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 10: Actos de habla del Fragmento 2: líneas 37-38.

A modo de conclusión sobre el análisis de esta segunda interacción, resaltamos que la empleada muestra el uso predominante de la argumentación demostrativa adversativa, y el uso los recursos no verbales para reforzar su argumentación explícita. El empleo de estos recursos argumentativos se interpreta por las clientas como actos amenazantes a su imagen; en concreto, los actos de habla de las líneas 32-36, expresados por la empleada y referidos a comprobación de los datos verídicos, lo que implicaría falta de confianza hacia ellas, y los actos de habla directos que transmiten la intención de defender la imagen de la empresa, en la línea 42. Asimismo, la interrupción por parte de la empleada en la

línea 39 y el intento de toma de turno anticipado en la línea 40 tampoco es apropiado para la mitigación del conflicto. Sobre este recurso, cabe subrayar que, a lo largo del análisis del corpus grabado con los informantes hablantes nativos de español, no hemos destacado ninguna interrupción por parte de estos hablantes; quizás en la comunicación profesional se considere un recurso amenazante para la imagen del cliente, aunque lo tendremos que comprobar en el resto de interacciones nativas. En tercer lugar, el uso de la estrategia de despersonalización por parte de la empleada se interpreta por parte de las clientas como otra señal de falta de confianza y, en consecuencia, otra posible amenaza.

A lo largo del análisis de los Fragmentos 1 y 2 del presente Diálogo II, se aprecia pues que los recursos no verbales desempeñan un papel importante en el desarrollo de la interacción comunicativa entre las participantes: en primer lugar, en la Ilustración 8, la empleada cambia el canal comunicativo y transmite el significado semántico-pragmático de manera explícita únicamente a través de su expresión facial; en segundo lugar, actúan como recursos complementarios que aumentan la fuerza ilocutiva de los actos de habla directos, tal y como hemos visto en el resto de los gráficos y las ilustraciones mencionadas en el presente apartado.

A continuación, en el Fragmento 3 observaremos cómo se lleva a cabo la fase de resolución de conflicto y qué estrategias se usan por parte de la empleada y de las clientas:

Fragmento 3

44 *SP01: Bueno, **de momento vamos a haceeerrr lo siguiente...**

45 Vamos a ver el vídeo en la cámara, sí.

46 Yyy, después **vamos a analizar y clarificar** que van... eeh que podemos hacer.

47 Oooo, bueno...

48 Lo de billetes, **por desgracia, no podemos eh hacer nada.**

49 Porqueeee, bueno, con la compañía aérea no tenemos ningún contacto.

50 Peroooo, lo último de descuentoooo ...por lo menos dos noches gratuitas para pasar ese tiempo mientras compráis otros billetes, es eso sí podemos ofrecerles.

51 Pero, de momento **tenéis que rellenar** esta forma especial, **el formulario de reclamación, explicando la situación**, pidiendo, bueno, algún tipo de solución que os parece conveniente.

52 Y, nosotros **vamos aaaaa darlo** a nuestro jefe y vamos a hablar.

53 *SP03: Bueno, eso está bien perooooo...

54 %com: [inaudible (hablan a la vez)]

55 *SP03: Si, la pérdida de vueloooo...

56 *SP02: Claro.

57 *SP03: **Fue la culpa del hotel...**

58 %com: [inaudible (hablan a la vez)]

59 *SP02: No llego a tiempo el *transfer*...pues...

Para proceder al análisis de este fragmento, presentamos el análisis de las siguientes Ilustraciones con el fin de identificar la función de los recursos no verbales que utilizan las hablantes no nativas. La selección de las ilustraciones ha sido realizada según el uso de tales recursos en las estructuras argumentativas. Así, por ejemplo, las Ilustraciones 11 y 12 corresponden a la estructura argumentativa que introduce la empleada a principio y a continuación del Fragmento 3, el Gráfico 15 representa la melodía de la expresión de modalidad deóntica que forma parte de la estrategia de despersonalización de la empleada, y el Gráfico 16 y la Ilustración 13 corresponden a la estructura contraargumentativa de las clientas. Veamos estas funciones en dichas Ilustraciones y Gráficos.

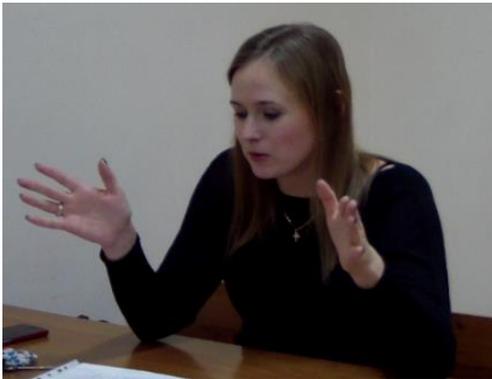


Imagen 1

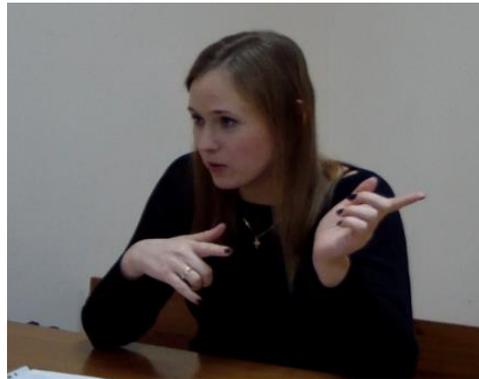


Imagen 2

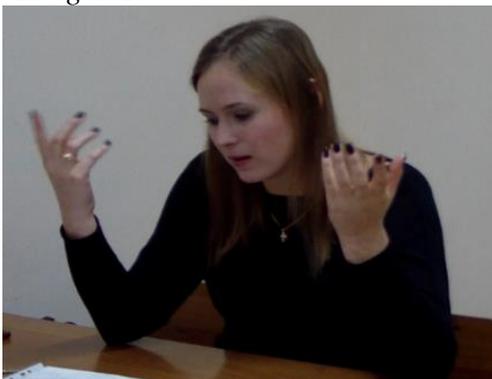


Imagen 3

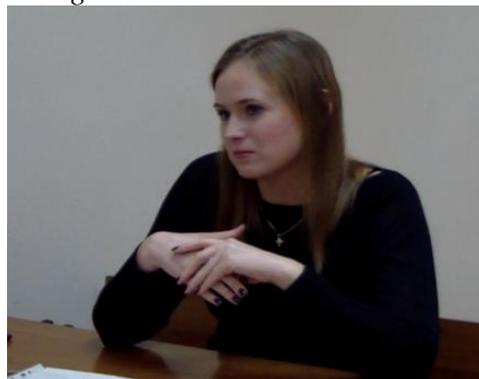


Imagen 4

Ilustración 11: Actos de habla analizados de las líneas 44-46.

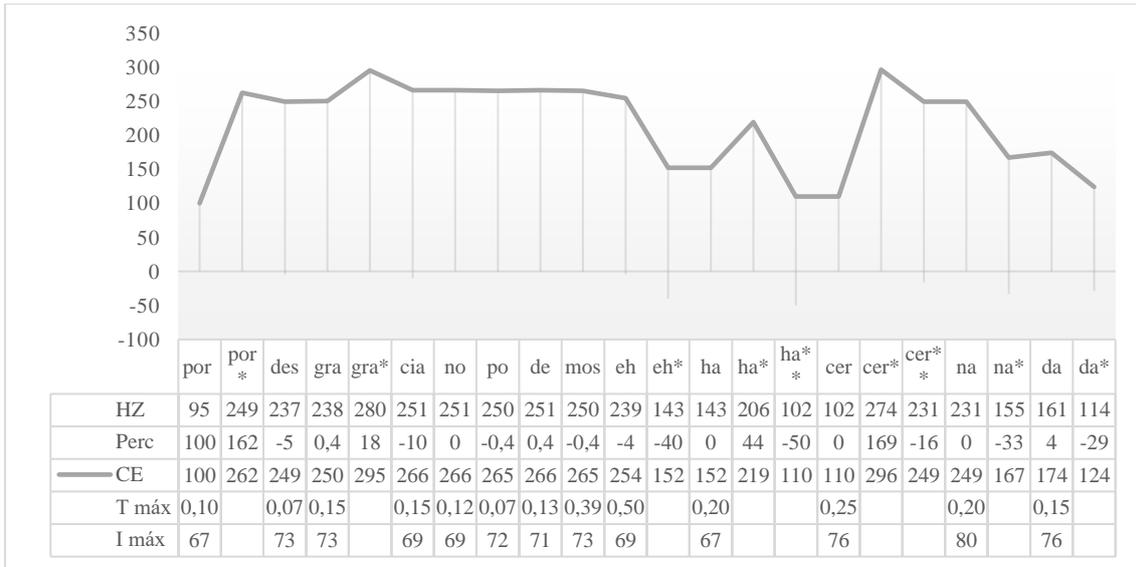


Gráfico 15: Acto de habla analizado con el Praat “por desgracia, no podemos, eh, hacer nada”.

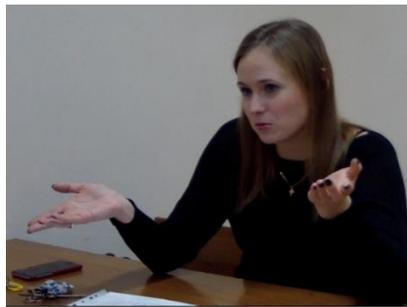


Imagen 1



Imagen 2

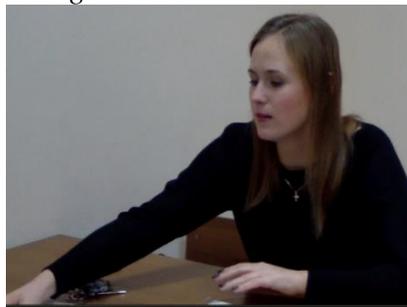


Imagen 3

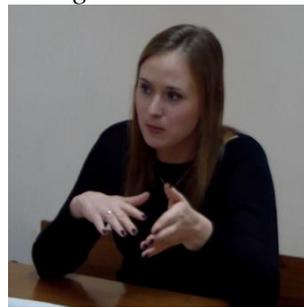


Imagen 4

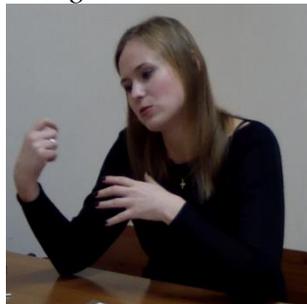


Imagen 5

Ilustración 12: Actos de habla de las líneas 48-52.

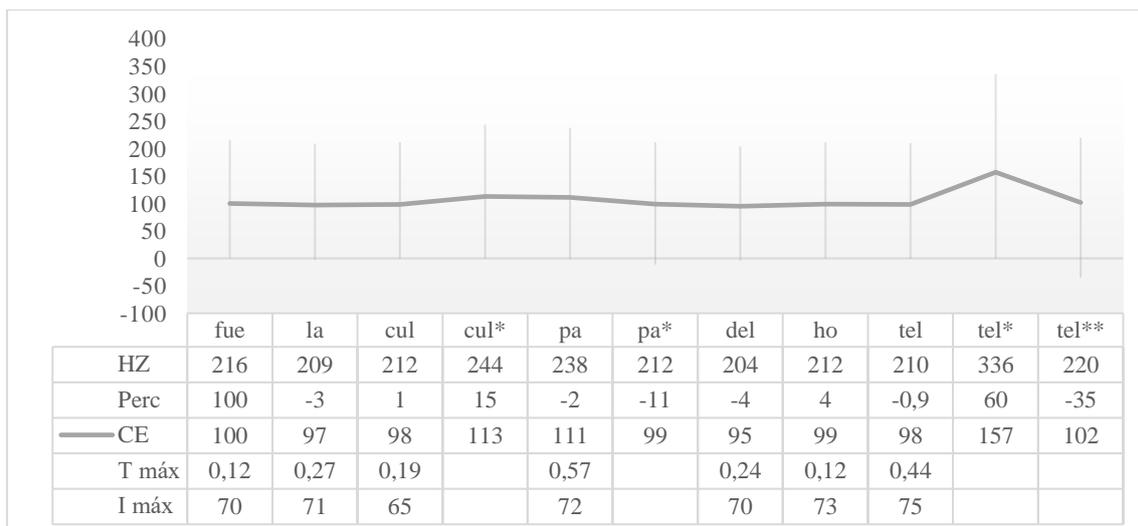


Gráfico 16: Acto de habla analizado con el Praat “fue la culpa del hotel”.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 13: Actos de habla de las líneas 53-59.

Las líneas 44-52 del Fragmento 3 muestran que la empleada despliega una serie de estrategias para buscar el acuerdo con sus interlocutoras y reforzar la imagen de su empresa. En primer lugar, la serie de actos de habla de estas líneas incluye el uso de la perífrasis de obligación (línea 51) y las locuciones adverbiales de negación que expresan modalidad deóntica y posibilidad (línea 48 y 51). Este tipo de modalidad le sirve a la empleada para presentarse con cierta autoridad delante de las clientas y proteger la imagen de la empresa, ofreciéndoles también cierta concesión. Por ello, podemos concluir que la

empleada sigue con el uso de la estrategia de despersonalización, aunque aporte ciertas concesiones.

Por otro lado, la Ilustración 11 corresponde a los siguientes actos de habla: la imagen 1 se corresponde con el acto de habla de la estrategia de despersonalización (línea 44), construida por medio de la probatoria externa referida a la comprobación de las grabaciones de la cámara de seguridad; la imagen 2 (línea 45) se corresponde con el argumento externo sobre el vídeo de la cámara de seguridad y muestra el gesto deíctico referido a dicha cámara; la imagen 3 (línea 46 “y después vamos a analizar”) coincide con la explicación de los procedimientos objetivos, resaltada con el gesto rítmico de subida de la manos y cambio de mirada; y la imagen 4 (línea 46 “y clarificar que podemos hacer”) corresponde al acto de habla conclusivo de la estrategia argumentativa que coincide con las manos cerradas levantadas de la mesa y la mirada fijada en las interlocutoras. A través de estas Imágenes observamos cómo los gestos refuerzan nuevamente la construcción del significado semántico-pragmático en la estructura argumentativa, tal como explicamos con detalle a continuación.

Las Imágenes 1 y 2 de la Ilustración 12 se corresponden con la línea 48, en concreto con el acto de habla «por desgracia, no podemos, eh, hacer nada» y muestran abertura, y posteriormente cierre de las manos, y la mirada fijada, lo que refuerza el rechazo por parte de la empleada de la petición de sus clientas. En este acto se utiliza la estructura deóntica y, como podemos comprobar en el Gráfico 15, el primer énfasis entonativo corresponde al sintagma preposicional «por desgracia»; en concreto, en el primer pico del contorno resaltamos el ascenso tonal hasta el +18%. El segundo énfasis se construye a través de la interacción de los siguientes rasgos fónicos: en el núcleo del contorno, que coincide con la sílaba tónica el pronombre indefinido “nada”, hay un descenso de hasta el -33% y la mayor intensidad de 80 dB. El recurso no verbal de la entonación de este AHI enunciativo aumenta la fuerza ilocutiva del rechazo expresado por la empleada.

Además, la estructura argumentativa de las líneas 44-49 muestra la intención de la empleada de defender la imagen propia y, simultáneamente, guardar distancia con las clientas por medio de la probatoria externa, explicitando el procedimiento de actuación de su empresa. Con ello construye una estrategia de despersonalización; no da lugar tampoco al uso de cortesía ni a ninguna estrategia de solidaridad: la empleada les da las instrucciones explícitas a las clientas sobre cómo deben proceder para presentar su

reclamación. Asimismo, esta estrategia de despersonalización se completa formalmente con la primera persona plural refiriéndose a su empresa y el uso explícito de la segunda persona plural, estableciendo así una diferenciación clara entre «nosotros» y «vosotros», es decir, las segundas como clientas (líneas 51-52). A partir de la línea 51, en el momento en el que la empleada les explica qué necesitan hacer para poder conseguir una recompensa (Ilustración 12, Imágenes 3, 4, 5), se advierte que mantiene la distancia de manera manifiesta, con el uso de un acto directivo «tenéis que rellenar» (con la perífrasis de modalidad deóntica) dirigiéndose a las clientas y un acto informativo sobre el procedimiento que seguirá la empresa, «nosotros vamos a hablar». De esta manera, construye su rol de portavoz de la empresa, con el que quiere seguir teniendo el control de la situación.

En este punto, destacamos otra diferencia en la negociación y mitigación de conflicto por parte de las hablantes rusas en comparación con los hablantes nativos: los últimos evitan el uso de actos de habla directos impositivos y prescinden de la modalidad deóntica y del tuteo. En cambio, la hablante no nativa, que actúa como empleada, utiliza los actos de habla directos de obligación en la línea 51 y no advierte del uso infrecuente de la deixis social «vosotras» en una situación formal y de conflicto como la que están desarrollando. No obstante, ya hemos advertido que el uso de la deixis social, no sería relevante en este contexto, teniendo en cuenta que es una interacción entre hablantes no nativas; la falta de cortesía queda suspendida por este motivo. En cuanto al uso de la modalidad deóntica por parte de la empleada, tampoco resulta descortés, sino más bien evidencia de su falta de flexibilidad en el uso de estrategias de indirección: en ese momento, se está presentando como la portavoz de la empresa y parece centrarse en la explicación del procedimiento burocrático que se utiliza en ese contexto.

En el presente fragmento, tampoco hemos detectado el uso de ningún tipo de “desactualizadores” (Morales et al. 2006, p. 61) lo que dificulta minimizar la imposición entre las hablantes. No obstante, al mismo tiempo, la empleada utiliza su poder corporativo para elaborar una estrategia con la que convencer a sus clientas y resolver el conflicto, ofreciéndoles dos noches gratuitas en el hotel para que puedan aprovechar este tiempo y conseguir los billetes de vuelta. La misma estrategia la habíamos destacado en el análisis del Fragmento 8 (Diálogo I, línea 93), en el que los hablantes nativos de español llegan a un acuerdo para resolver su situación de conflicto.

Por último, indicar que no aparece ningún acto de habla de disculpa por parte de la empleada como forma de mitigación del conflicto. Por nuestro conocimiento del contexto sociocultural de las hablantes, una hipótesis preliminar es que esta divergencia incluya un cierto componente intercultural y, por tanto, representa un ejemplo de transferencia negativa: la hablante que actúa como empleada no pide disculpas porque no asume la responsabilidad de la empresa que representa, debido a la falta de confirmación de los hechos. En las líneas 44-46, vemos que la empleada repite y reformula su contraargumento, inicialmente usado en la línea 33: mientras no se produzca el visionado de la grabación de vídeo que justifique el acontecimiento, no se asumiría tal responsabilidad. Así, la empleada muestra que el procedimiento para resolver el conflicto tiene que ser realizado de manera objetiva y la imagen de la compañía se preserva gracias a la estrategia de despersonalización que elabora.

Cuando se observa, la empleada se centra en la conservación de la imagen positiva de su empresa y despliega una de las estrategias con el uso de la probatoria externa; con ello, el conflicto parece llegar a su finalización, tal como se deduce de los actos de habla de las líneas 53-59. Las clientas muestran su acuerdo con lo que ha ofrecido la empleada (Ilustración 13), pero al mismo tiempo expresan su oposición en referencia a algunos aspectos de esta situación de conflicto. A través de los actos de habla de las líneas 55, 57 y 59 representados en la Ilustración 13, las clientas informan de que las molestias causadas por parte del hotel les han provocado incluso gastos económicos, con lo cual empiezan a desplegar su contraargumento para ser remuneradas.

En este caso, en el Gráfico 16 resaltamos un énfasis entonativo construido a través de los siguientes rasgos acústicos: el movimiento tonal ascendente-descendente en el núcleo del contorno (-0,9/+60%/-35%), la mayor intensidad del contorno de 75 dB en la misma sílaba y la duración de 0,44s. Estos rasgos fónicos focalizan el mensaje de las clientas que expresan a través del AHI enunciativo amenazante para la imagen del hotel; resaltan que los empleados del hotel tienen que asumir la responsabilidad por los inconvenientes causados. En la Ilustración 13 observamos los recursos quinésicos que aumentan la fuerza ilocutiva de la amenaza explícita: la abertura excesiva de los ojos, las manos separadas que forman parte del gesto rítmico y la mirada fijada en la interlocutora que produce la clienta situada a nuestra izquierda transmiten su disgusto. Además, este énfasis entonativo refuerza la estructura contraargumentativa que construyen para defender su imagen y conseguir una recompensa. A través de esta estructura argumentativa demostrativa,

insisten en la resolución del conflicto por medio de la remuneración de los gastos provocados.

Aunque no observamos el uso de ningún acto de habla directo que transmita dicha petición de la remuneración, la estructura contraargumentativa adversativa con la conjunción «pero» de la línea 53 es interpretada como tal por la empleada. A continuación, en el Fragmento 4, les ofrece una resolución como última fase de la situación de conflicto:

Fragmento 4

- 60 *SP01: Bueno, sí, lo del *transfer*, **voy a hablar cooon el director** del departamento de *transfers*, ¿sí?
- 61 A ver qué pasó.
- 62 Y, si de verdad huboooo un problema, una razón, ¿sí?, **vamos a hablar y también a ver qué podemos hacer** porque...
- 63 **Es un es un caso muy desgracio, pero de verdad dudoso.**
- 64 **Así que, tenemos que ver todo por la cámara.**
- 65 *SP02: Bueno, entonces, llenamos el formulario de momento.
- 66 **¿Cuánto tiempo vamos a esperar?**
- 67 *SP01: Bueno, **duranteeee veinte cuatro horas el formulario va a ser visto.**
- 68 yyy
- 69 ***SP03: ¿Todo este tiempo vamos a estar en vuestro hotel sin comer?**
- 70 *SP01: Buenoooo, **eso hay que pensar**, porque, de verdad es la primera situación, el primer caso que tenemos.
- 71 Yyy, taan tan negativo.
- 72 **Vamos a aclarar, a lo mejor, algo de comida, algún tipo de *lunch* podemos organizaros.**
- 73 %com: [inaudible (hablan a la vez)]
- 74 *SP03: Vais a avisarnos, yyy...
- 75 *SP01: Claro.
- 76 %com: Gracias (*SP02 y *SP03 a la vez)
- 77 *SP01: Nada.

Tal y como lo hemos mencionado anteriormente, los recursos no verbales desempeñan un papel importante en el desarrollo de la interacción comunicativa entre las participantes. En este Fragmento 4, la selección de las ilustraciones ha sido realizada según el uso de tales recursos en las estructuras argumentativas. Así, por ejemplo, la Ilustración 14 corresponde a la estructura explicativa que introduce la empleada al principio y la Ilustración 15 a la expresión de modalidad deóntica que representa el foco de la estructura contraargumentativa. Veamos las funciones que desempeñan los recursos representados en dichas ilustraciones a partir del análisis del Fragmento 4.

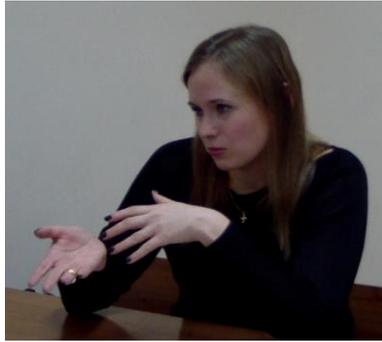


Imagen 1

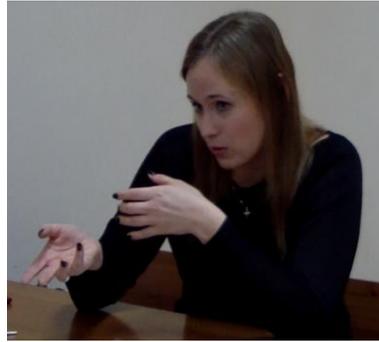


Imagen 2



Imagen 3

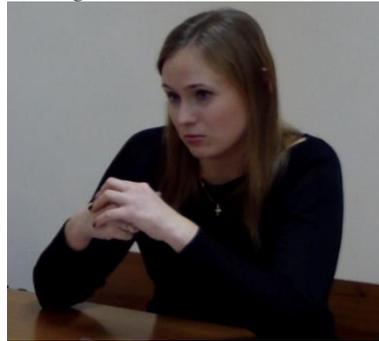


Imagen 4

Ilustración 14: Actos de habla de las líneas 60-62.



Imagen 1



Imagen 2

Ilustración 15: Acto de habla “es un es un caso muy desgracio, pero de verdad dudoso”.

A medida que va avanzando la conversación, constatamos que las clientas reciben el mismo argumento por parte de la empleada, como parte de la estrategia de despersonalización; pero para ellas resulta inadecuada, como se comprueba a continuación. En la Ilustración 14 observamos que, a lo largo de la estructura argumentativa, la empleada usa gestos rítmicos (Imágenes 1, 2 y 3) que corresponden a los actos de habla de su argumentación basada en la probatoria externa, en las líneas 60-62. Finalmente, en la imagen 4 de la misma ilustración el gesto usado es el de las manos cerradas con dedos apiñados hacia dentro; el mismo tipo de gesto destacado en el análisis

del Fragmento 1 de la interacción de los hablantes nativos de español y definido como una señal de desconfianza. Por parte de la empleada, vemos el fin de la estructura argumentativa-explicativa en las líneas 63-64, con la expresión facial (Ilustración 15) que corresponde en particular a la línea 63: la imagen 1 con los ojos semicerrados y la imagen 2 con la abertura de los ojos excesiva. Estos recursos quinésicos refuerzan el significado de desconfianza que transmite la empleada.

Al percibir este mensaje, en cierto modo, las clientas muestran preocupación; parecen haberse quedado sin entender si su reclamación tendrá una resolución pronta y favorable. Así, el acto de habla interrogativo de la línea 66 evidencia esta duda. Pero la respuesta de la empleada en 67 tampoco les convence, lo que provoca una nueva reacción por parte de una de las clientas en el acto de habla indirecto de la línea 69, una pregunta con función irónica. La clienta utiliza para ello tanto gestos manuales, como faciales, lo que vemos en los siguientes Gráfico 17 e Ilustración 16 (véase más adelante):

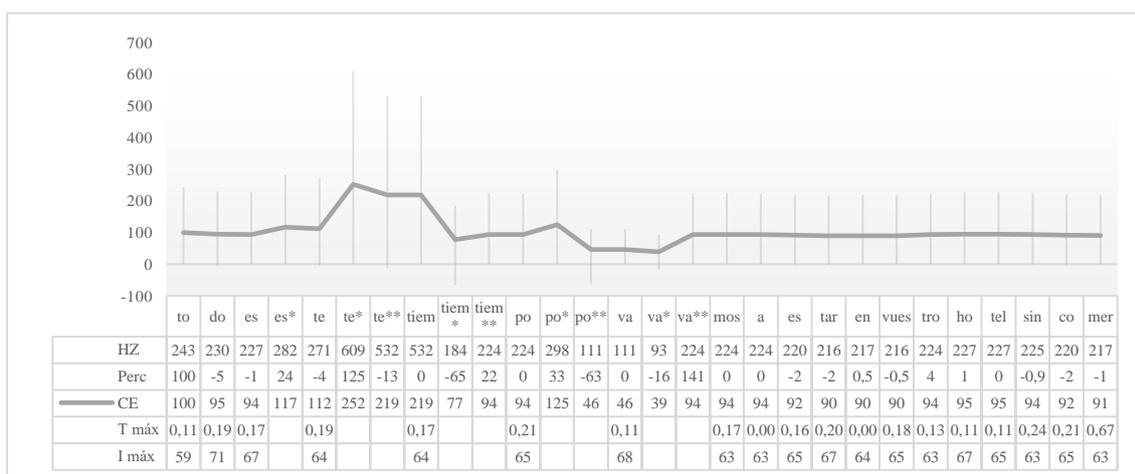


Gráfico 17: Acto de habla analizado con el Praat “¿Y todo este tiempo vamos a estar en vuestro hotel sin comer?”

La línea 69 representa un AHI interrogativo (según la clasificación de García Riverón (1998) y Bermúdez Sánchez (2018)) que adquiere valor diferente al significado literal en el discurso; en concreto, una valoración negativa, producida por la alumna rusa situada a nuestra izquierda en la Ilustración 16, respecto a la estructura argumentativa de su interlocutora, lo que origina un reproche irónico. Este AHI es así un acto de habla indirecto al activar una implicatura, una proposición con valor de ironía, a través de los siguientes indicios de contextualización (los rasgos prosódicos y quinésicos).

En lo que se refiere al primer indicio, observamos los rasgos acústicos de este AHI (véase el Gráfico 17), en el sintagma nominal "este tiempo", que también coincide con el

cuerpo del contorno, y destacamos un énfasis entonativo que se realiza en los movimientos circunflejos de 1) la sílaba postónica del determinante con la subida de tono hasta el 125% y la bajada del -13%, y 2) la sílaba tónica del núcleo del sintagma con el descenso tonal hasta el -65% y el ascenso hasta el 22%.

Este movimiento circunflejo lo definimos como la expresión del matiz de sorpresa que transmite la clienta con el fin de rechazar la premisa argumentativa de su interlocutora. Como afirma Hidalgo Navarro (2019), los actos emotivos hallados en el corpus Val.es.co del español coloquial que transmiten el rasgo de enfado, en el 28% de los casos, presentan una estructura circunfleja y tonema plano, lo que coincide con el Gráfico 17 que representa nuestro AHI interrogativo.

Asimismo, en el sistema entonativo de Cuba se ha defendido un patrón que corresponde a la realización discursiva de la variante del Entonema 3 (VE-3a). Tal y como afirma García Riverón (1996, 1996a, 1998), la realización de esta variante aparece en situaciones comunicativas en las cuales los hablantes expresan una interrogación con un matiz de asombro. Ello parece coincidir con nuestro ejemplo; la intención de la hablante no coincide con el significado literal del enunciado: transmite su asombro y, al mismo tiempo, rechaza la estrategia argumentativa usada por su interlocutora.

Según García Riverón (1998), junto con los valores de la F0, necesitamos los valores de la intensidad (I) y la duración (T) para destacar los segmentos del enunciado más enfatizados entonativamente que otros. Desde el punto de vista de la relación entre el foco y el significado pragmático, debe decirse que en este diálogo la focalización se asocia a la intención de las clientas para destacar los elementos argumentativos o contraargumentativos del enunciado. Así, en el sintagma nominal "este tiempo", mencionado en el párrafo anterior, destacamos la intención de dicha clienta de enfatizar su desacuerdo con los plazos de la resolución de su reclamación propuestos por su interlocutora. Para ello, producen el cambio de duración entre la sílaba tónica (TIEM = 0.169) y átona (PO = 0.205) equivalente al 18% aproximadamente y la mayor intensidad de este sintagma se produce en la sílaba tónica del pronombre demostrativo "este".

Según los datos presentados anteriormente, en el AHI que expresa ironía, se observa también un ejemplo del fenómeno actualmente investigado por Cantero (2019), que se refiere a la falta de convergencia entre tres constituyentes prosódicos (el tono, la duración y la intensidad). Tal y como mostramos en el Gráfico 17, el determinante "este" presenta

la sílaba tónica que se caracteriza por el menor ascenso tonal (hasta el 24%) y por la menor duración (del 0.171), en comparación con la sílaba átona, cuyo ascenso es del 125% y la duración del 0.194. La sílaba tónica tendría que mostrar mayores valores del tono y el tiempo respecto a la sílaba átona.

Esta falta de convergencia de los elementos prosódicos, provisionalmente, es denominado por Cantero, Recio-Pineda y Sola (2021, comunicación en VIII Congreso internacional de fonética experimental) como un “choque prosódico”. En nuestro caso, dicho choque prosódico podría identificarse como un indicio de la interferencia o la transferencia negativa de la L1 de las alumnas rusas ya que en ruso la duración de las sílabas átonas puede exceder la de las tónicas si el elemento sintáctico está enfatizado prosódicamente, tal y como afirma Bryzgunova (1963). Con todo, no podemos afirmar completamente que este caso sea tal transferencia debido a la falta de más datos cuantitativos que demuestren esta hipótesis.

Una interferencia más evidente de L1 de la hablante parece encontrarse en lo que se refiere al foco entonativo. Según Svetozarova (1998), este foco se desplaza en función de la intención del emisor. La alumna, en este caso, produce un desplazamiento del centro entonativo y enfatiza el sintagma nominal "este tiempo", lo que neutraliza consecuentemente el núcleo del enunciado (en el último sintagma preposicional no identificamos cambios tonales, es decir es un movimiento tonal plano). Dicho desplazamiento está condicionado por la L1 de las alumnas, porque en ruso, según Nikolaeva (1977), Svetozarova (1998), Bryzgunova (1963) y Garmátina (2020), la entonación se usa para poner de relieve la información desconocida en los enunciados interrogativos. Así confirmamos la transferencia negativa o la interferencia del ruso en la producción de este AHI.

El segundo foco entonativo se realiza en el núcleo de este AHI interrogativo (el sintagma verbal "comer"), en el que observamos el aumento de la duración del 70% entre la sílaba átona (CO= 0.205) y tónica (MER= 0.674), y la disminución de la intensidad en la sílaba átona de un 3%. El aumento de la duración del núcleo de este AHI parece ser el segundo indicio que activa la implicatura de la ironía, ya que, como afirman Padilla García (2011), y González Fuente, Prieto y Noveck (2016), el rasgo del alargamiento de las sílabas es el recurso prosódico común que las lenguas utilizan para marcar la ironía en el habla.

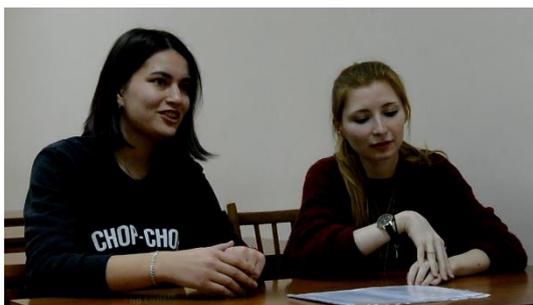


Imagen 1

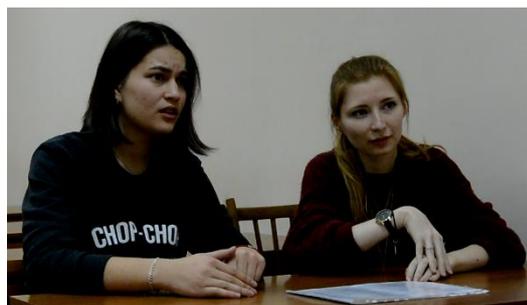


Imagen 2

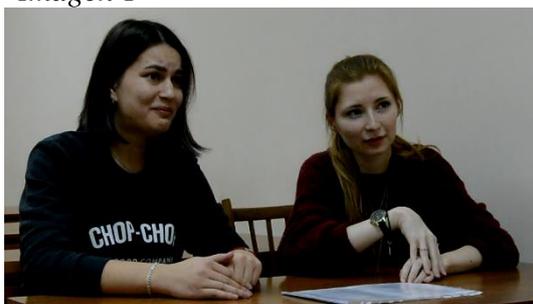


Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 16: Acto de habla “¿Y, todo este tiempo vamos a estar en vuestro hotel sin comer?”

Por último, en la Ilustración 16, los rasgos quinésicos producidos por la hablante situada a la izquierda también actúan como indicios de contextualización: en la imagen 1, destacamos la producción de la sonrisa con los ojos y la boca abiertos que coinciden con el inicio de AHI; en concreto con el pronombre indefinido “todo”. Según González-Fuente, Escandell-Vidal y Prieto (2015), dichos rasgos se interpretan como expresión de ironía a través del canal no verbal. Asimismo, Cestero Mancera (2020) afirma que apoyos o reactivos faciales tales como la sonrisa y la abertura de ojos se asocian con la expresión de desacuerdo. La repetición de los mismos rasgos faciales, identificados en las Imágenes 3 y 4 que señalan el fin de AHI, confirma la expresión de ironía y desacuerdo. En lo que se refiere a los gestos manuales, destacamos una ligera subida de la mano izquierda de la hablante, un gesto rítmico según McNeill (1992), que indica el comienzo del AHI y desempeña la función de apoyo en la comunicación. Finalmente, en la imagen 2 vemos el ceño de cejas que también, según Cestero Mancera (2006, 2018, 2020), expresa desacuerdo y disgusto de la emisora.

Finalmente, a lo largo de nuestro análisis observamos cómo interactúan las tres dimensiones discursivas (léxico-sintáctica, prosódica y gestual) en la construcción del significado semántico-pragmático de este AHI. Es interrogativo, pero intencionalmente tiene una función diferente ya que contiene los rasgos prosódicos, gestuales y retóricos

que activan los significados de desacuerdo, reproche e ironía. Asimismo, observamos que los recursos de las tres dimensiones mencionadas se concentran en el sintagma nominal "este tiempo", que representa el motivo del desacuerdo que expresa la alumna rusa: destacamos así el foco prosódico, el ceño de cejas e inversión de orden de sus palabras. Y, por último, la formulación de la ironía en el sintagma preposicional "sin comer" también representa la interacción de estas tres dimensiones: el alargamiento del núcleo (la última sílaba tónica), su neutralización (la interferencia de la L1 de la hablante) y la producción de la sonrisa.

La empleada percibe el rechazo de su propuesta por parte de las clientas, ha reconocido la indirección transmitida por la ironía y se adapta de la siguiente manera. En las líneas 70-72 retarda la respuesta a la pregunta de la empleada, sonríe en su lugar (Ilustración 17) y produce un acto de habla de la línea 70 que forma parte también de su estrategia de despersonalización con el fin de defender la imagen de su empresa. Con todo, más adelante, en las líneas 71-72, satisface la petición indirecta de sus clientas sobre el servicio de comidas y se compromete a organizarles este servicio mientras esperan la resolución de la situación.

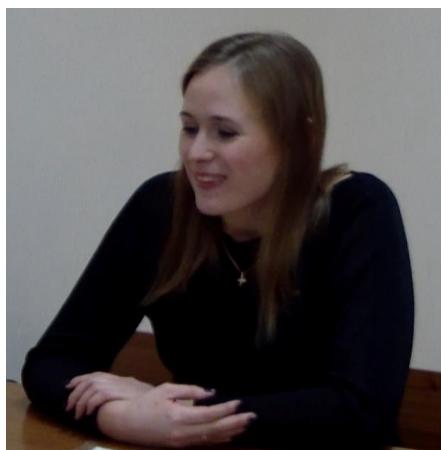


Ilustración 17: Reacción de la empleada escuchando Acto de habla “¿Y todo este tiempo vamos a estar en vuestro hotel sin comer?”

A lo largo del análisis de las entrevistas presentadas en los apartados 2 y 3, aparecen dos situaciones paralelas de conflicto comunicativo profesional realizadas por los hablantes nativos y las no nativas. Además, con el análisis completo de unas y otras hemos mostrado los recursos y estrategias discursivas más eficaces para llegar a solucionar el conflicto comunicativo y cuáles son sus diferencias. Los resumimos, de nuevo:

- a) Tanto los hablantes nativos como no nativos usan la estrategia de despersonalización con el fin de defender la imagen de su institución.
- b) Los hablantes que actúan como empleados utilizan perífrasis verbales modales con la intención de persuadir y convencer a su cliente o clientas, así como las interrupciones para mantener el control de los turnos a lo largo de la interacción.
- c) Coincide también el gesto de las manos cerradas como acompañamiento de finalización de la estructura argumentativa y, en ciertos casos, para reforzar el significado de incertidumbre.
- d) Tanto unos como otros usan estrategias de cortesía positiva y negativas para mitigar la imposición y avanzar en la solución del conflicto.
- e) La mayor discrepancia en las interacciones de los hablantes nativos y las no nativas se encuentra en el uso de menor indirección en las interacciones comunicativas por parte de las hablantes no nativas de español. Hemos destacado el mayor uso de las implicaturas conversacionales (tres actos de habla indirectos) en la conversación de los hablantes nativos a lo largo del apartado 2, frente a un único uso de dicha implicatura por parte de las hablantes nativas (apartado 3). Este punto nos lleva a pensar que los aprendices rusos de español como L2 tienen una mayor dificultad en el empleo de los actos de habla ilocutivos indirectos; quizás también por falta de formación de la competencia pragmático-comunicativa en sus clases de ELE. Ello nos lleva a la conclusión preliminar de que hablantes nativos utilizarían también los recursos no verbales como indicios para activar implicaturas conversacionales en sus actos de habla, mientras que las hablantes rusas los usan únicamente como otro canal comunicativo; para reforzar el significado semántico-pragmático explícito, pero no para transmitir significado inferencial.
- f) Además, hemos destacado dos tipos de transferencias negativas de la L1 a la L2 producidas por las hablantes no nativas; el primero se refiere a la producción de los recursos acústicos que hemos destacado a lo largo del análisis de las líneas 18 y 69, y el segundo, de tipo pragmático, se observa en la falta del uso de los actos de habla ilocutivos de disculpa.
- g) Finalmente, mostramos los datos relevantes del uso de los distintos tipos de recursos argumentativos por parte de las hablantes no nativas en la siguiente Tabla 13 y en el Gráfico 18:

Tabla 13: Recursos argumentativos usados por las clientas y la empleada en el Diálogo II.

| Recursos pragmático-argumentativos | Rasgos prosódicos | Rasgos quinésicos | Función de los recursos no verbales |
|---|--|---|---|
| Clientas | | | |
| AHI directo/enunciativo/sorpresa (forma parte de la estructura de queja explícita, línea 15). | El movimiento circunflejo ascendente-descendente en el cuerpo interactúa con la mayor duración del contorno; la inflexión final circunfleja ascendente-descendente, acompañada por los valores de la intensidad. | El gesto rítmico, la abertura excesiva de los ojos y el ceño de las cejas. | Actúan como recursos complementarios sin activar implicaturas. |
| AHI directo/enunciativo/a amenaza explícita (forma parte de la estructura contraargumentativa, línea 57). | Interactúan tres rasgos prosódicos en el núcleo del contorno: el tono circunflejo ascendente-descendente, los valores de la intensidad y de la duración. | La abertura excesiva de los ojos, el gesto rítmico y la mirada fijada en la interlocutora. | |
| AHI indirecto/interrogativo/ironía (línea 69). | Interactúan tres rasgos prosódicos del contorno: el movimiento circunflejo y el mayor valor de la intensidad en el cuerpo, y la máxima duración en el núcleo. | El gesto rítmico, la sonrisa, la abertura de ojos, la subida de cejas, la mirada fija en la interlocutora y la cabeza inclinada hacia delante. | Actúan como indicios de contextualización y activan una implicatura conversacional. |
| Empleada | | | |
| AHI directo/interrogativo/confirmación (forma parte de la argumentación, línea 18). | El movimiento ascendente en el primer pico y el tono ascendente-descendente en la sílaba postónica; núcleo descendente-ascendente. | Los recursos quinésicos previos a este acto de habla incluyen los siguientes: la abertura excesiva de los ojos, el ceño de cejas y la postura corporal cerrada. | Actúan como recursos complementarios sin aportar significado implícito. |
| AHI directo/enunciativo/aclaración (línea 25). | El movimiento circunflejo ascendente-descendente en el cuerpo del contorno. | La mirada bajada, la postura corporal cerrada y las manos cruzadas en la mesa. | |

| | | | |
|--|---|---|--|
| AHI directo/interrogativo/ argumento externo (línea 33). | El movimiento circunflejo ascendente-descendente en el cuerpo del contorno (+394%/-50%) interactúa con los valores de la intensidad. | El cambio de mirada y el gesto deíctico. | |
| AHI directo/enunciativo/ rechazo (línea 48). | El movimiento ascendente en el primer pico y el descendente en el núcleo; la mayor intensidad interactúa con el tono en el núcleo del contorno. | El gesto rítmico (abertura y posterior cierre de las manos) y la mirada fijada en las interlocutoras. | |

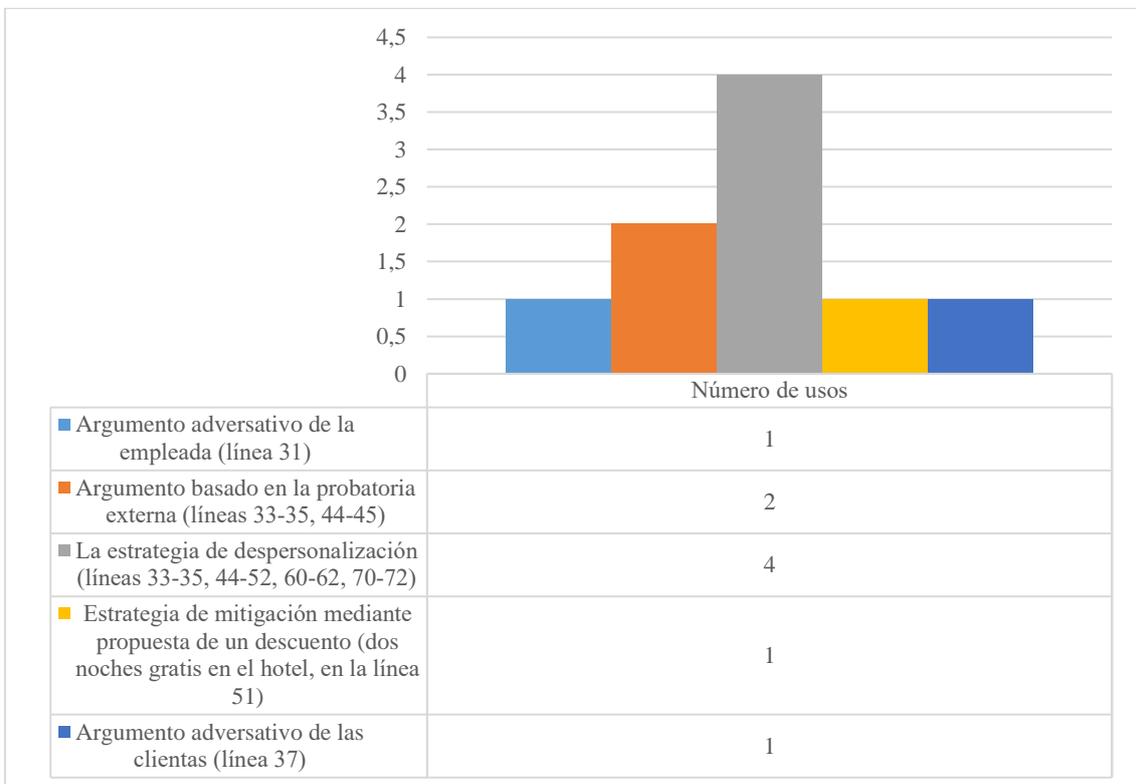


Gráfico 18: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por la empleada y las clientas en el Diálogo II.

4. Análisis de las interacciones de los hablantes nativos de español. Diálogo III.

A continuación, presentamos los resultados del análisis de este otro Diálogo cuya transcripción incluimos en el Anexo II. Nuevamente se trata de una interacción producida por nuestros dos informantes nativos, simulando el conflicto en una empresa entre el empleado (*SP01) y su superior (*SP02). El motivo del conflicto son las horas extras que ha acumulado el empleado trabajando más tiempo de lo que le corresponde; por lo tanto, entra en diálogo con su jefe para resolver el problema del posible pago o remuneración de las horas extras que había realizado.

Los objetivos que planteamos en este apartado son los siguientes:

- 1) Sintetizar los nuevos datos obtenidos siempre en contraste con el análisis de las interacciones de las secciones 2 y 3 del presente capítulo.
- 2) Describir el significado semántico-pragmático que se construye a través de la interacción con la prosodia, el gesto y los recursos discursivo-argumentativos.
- 3) Explicar qué tipos de las premisas argumentativas emplean los participantes.
- 4) Basándonos en los datos obtenidos, establecer qué recursos y estrategias utilizadas por los hablantes son relevantes para la mitigación y la solución del conflicto.

Tal y como lo hicimos en las secciones anteriores, comenzamos con la definición del marco. Los interlocutores deben utilizar ciertas estrategias discursivas con el fin de adaptarse al marco activado, así como a los cambios del mismo que se generen a lo largo de su interacción. Asimismo, los hablantes tienen que demostrar su capacidad y competencia para conseguir sus objetivos comunicativos de manera formal y respetuosa sin romper las normas de la comunicación en el marco del registro formal. De esta manera, el empleado debe averiguar cómo se puede resolver esta situación de conflicto y conseguir una recompensa por las horas extras que se le habían acumulado, proporcionando argumentos que le ayuden a justificar la razón de esta recompensa. El siguiente Fragmento 1 del Diálogo III nos sirve como el inicio de la situación de conflicto; observamos la formulación de la queja que se convierte en el principal desacuerdo entre los participantes:

Fragmento 1

- 8 *SP01:eee Hola, buenas tardes.
- 9 %com:[pausa]
- 10 *SP02:eee Hola, Anxo.
- 11 ¿En qué puedo ayudarte?

- 12 %com:[pausa]
 13 *SP01:Mira, eeeh, Luis.
 14 **Es queeee llevo varios días en [los] queeeee por culpa de unas llamadas muy complicadas...**
 15 %com:[pausa]
 16 **estoy saliendo cuarenta cuarenta y cinco minutos tarde de mi puesto de trabajo todos todos los días.**
 17 O sea, llevo cuatro días seguidos.
 18 %com:[pausa]
 19 *SP02:Sí.
 20 *SP01:**Entonces, esto no me parece justo.**
 21 %com:[pausa]
 22 *SP01:eeeeh
 23 **Yo estoy haciendo esto por hacer mi mi trabajo para que la llamada acabe bien y ese cliente no tenga que volver a llamar.**
 24 %com:[pausa]
 25 *SP01: **Entonces, espero que la empresa de alguna forma tenga algún tipo de reconocimiento conmigo.**

Como podemos observar, en las líneas 8-25, el empleado formula y explica el motivo concreto de su visita: el alargamiento de su jornada laboral, haciendo más horas por las llamadas complicadas que atiende. Con ello se activa el marco de una relación formal entre un empleado y su jefe, comprobable también con la primera estructura argumentativa introducida por el empleado que incluye los siguientes tipos de premisas:

- 1) «[...] es que llevo varios días en los que, por culpa de unas llamadas muy complicadas, estoy saliendo cuarenta, cuarenta y cinco minutos tarde de mi puesto de trabajo todos todos los días [...]»: este acto de habla de las líneas 14-16 representa una estructura explicativa y un argumento causal introducido por la locución causal «por culpa de» que aumenta la fuerza ilocutiva de la queja del empleado. Esta estructura encabeza el proceso de formulación de su queja y explica la razón por la que el empleado de la empresa acude a su jefe. Es un esquema argumentativo complejo, lo que demuestra su nivel avanzado en la competencia pragmático-discursiva.
- 2) «[...] entonces, esto no me parece justo [...]»: Continuando con su queja, esta vez expresa una evaluación basada en normas laborales generales; es un ejemplo de premisa argumentativa con valor de generalización, construida a través del marcador formal temporal «entonces» con valor consecutivo y una expresión valorativa «no me parece justo». Junto con los recursos discursivos de este acto de habla, intervienen también los recursos no verbales que refuerzan el significado

semántico-pragmático explícito de queja. Veamos los siguientes Ilustración 18 y el Gráfico 19:



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 18: Actos de habla de las líneas 14-20.

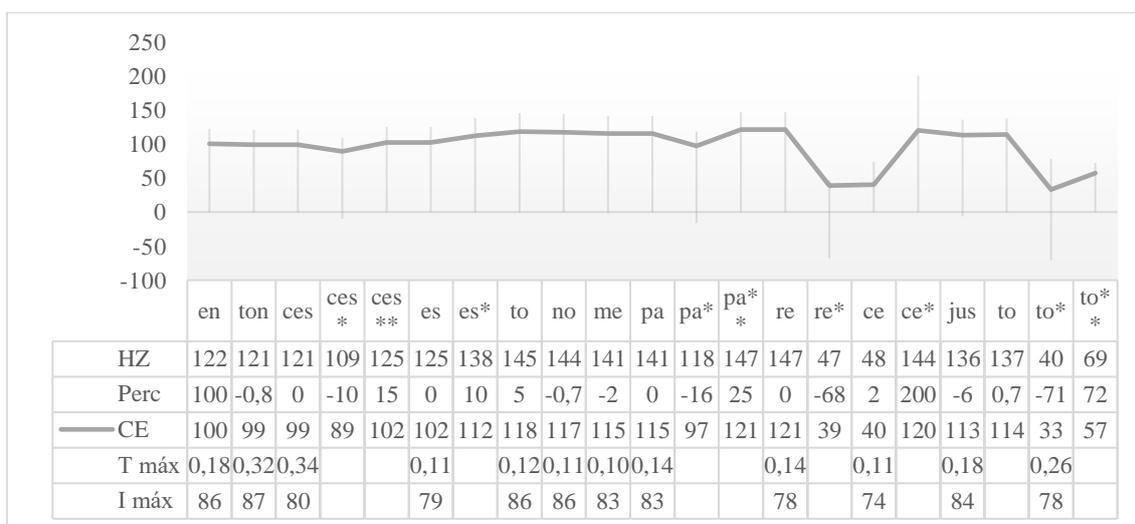


Gráfico 19: Acto de habla analizado con Praat “Entonces, esto no me parece justo”.

La imagen 1 de la Ilustración 18 representa el acto de habla de la línea 14, formulación de la queja, que coincide con la presentación del tema inicial, y se caracteriza por una subida de cejas y postura corporal cerrada. Esto nos lleva a pensar que el mensaje que transmite el empleado se refuerza con la ayuda de los recursos no verbales: se le añade la función de asombro con una cierta tensión interior. La imagen 2 se corresponde con el acto de habla de la línea 16 referido a la explicación del motivo de su queja y se caracteriza por el cambio de mirada hacia la mesa: el hablante detalla el motivo de su queja y selecciona los recursos verbales para completar este proceso. En lo que se refiere a las Imágenes 3 y 4, coinciden con el acto de habla de la línea 20 y expresan el foco de la estructura argumentativa (“...no me parece justo”), es decir, la valoración que hace del hecho. Este acto de habla de la línea 20 se acompaña, como refuerzo, con el cambio de mirada hacia el interlocutor y un ligero ceño de las cejas, sobre todo al final, en la imagen 4. Así, observamos que estos recursos no verbales referidos a los gestos, postura corporal y expresión facial funcionan como complemento del significado semántico-pragmático transmitido en el mensaje.

En lo que se refiere a los aspectos acústicos, el Gráfico 19 muestra la curva melódica de un AHI valorativo con los siguientes rasgos fónicos: el primer pico del contorno se destaca por los valores de la duración, 0,32s y de la intensidad de 87 dB; en el cuerpo del contorno, que incluye el sintagma verbal “parece justo”, resaltamos el movimiento tonal descendente en la sílaba tónica del verbo copulativo hasta el -68%; por último, el movimiento circunflejo en la inflexión final descendente-ascendente del contorno hasta el +0,7%/-71%/+72%. Dichas características acústicas refuerzan el significado explícito de queja que construye el hablante.

Asimismo, según la clasificación de entonemas de García Riverón, podríamos asociar la función pragmática de esta curva entonativa con la realización discursiva del Entonema 1a (VE-1a) con el significado semántico-pragmático de advertencia, ya que el empleado produce un énfasis entonativo en el foco de la estructura argumentativa para marcar su desacuerdo con las condiciones laborales y su advertencia de ello.

- 3) «[...] yo estoy haciendo esto por hacer mi mi trabajo para que la llamada acabe bien y ese cliente no tenga que volver a llamar [...]»: el acto de habla de la línea 23 muestra otro argumento causal usado por el empleado para justificar que las horas extras se le han acumulado por hacer su trabajo con calidad. Es la reformulación argumentativa del argumento de la línea 14 cuyo objetivo es

presentar como positiva la respuesta a todas las llamadas de los clientes, aunque sean inoportunas. Aquí, el empleado describe el mismo hecho desde una perspectiva diferente, con el objetivo de reforzar su estrategia persuasiva. Su fuerza ilocutiva es menos amenazadora para la imagen de su jefe porque no funciona a manera de reproche, como el acto de las líneas 14 con la locución preposicional “por culpa de”, sino que, a través de una premisa más generalizadora, apela a la calidad del trabajo en beneficio de los clientes.

- 4) «[...] entonces espero que la empresa de alguna forma tenga algún tipo de reconocimiento conmigo [...]»: este acto de la línea 25 finaliza el esquema argumentativo construido por el empleado, con función de cortesía negativa: el empleado concluye su estructura explicativa con el uso de un marcador discursivo con valor consecutivo. La expresión de modalidad epistémica «espero que» transmite el significado semántico-pragmático de expectativa con menor grado de certeza y de obligación. Asimismo, los pronombres indefinidos «alguna, algún» minimizan la petición de reconocimiento que realiza el empleado. Además, el uso del sinónimo contextual de “reconocimiento” en vez de “remuneración o recompensa” construye el significado de petición menos explícita, con la que el empleado confía en conseguir las horas extras pagadas apareciendo menos impositivo. Los tres recursos mencionados construyen, como vemos, una estrategia compleja de cortesía negativa.

Aparte de los recursos verbales mencionados, en el Gráfico 20 (véase más abajo) observamos que intervienen los rasgos melódicos como indicios de contextualización. En concreto, destacamos el movimiento circunflejo descendente-ascendente en el núcleo del contorno hasta el $-1\%/-57\%/+13\%$ y la mayor intensidad de 80 dB, así como la realización de tono suspenso hasta el $+4\%$ en la inflexión final. Dichos datos indican que el foco entonativo coincide con el pronombre de primera persona singular cuyo referente es el empleado. Finalmente, tal y como hemos indicado anteriormente, dicho AHI enunciativo cumple la función pragmática de petición como parte de la estrategia de cortesía negativa, lo que corresponde con la característica de la realización discursiva del Entonema 1c (VE-1c) y define a este acto de habla como indirecto.

En la Ilustración 19 vemos cómo los recursos quinésicos también complementan la construcción del significado semántico-pragmático de petición indirecta: en concreto, resaltamos el ceño de cejas y la mirada fijada en el interlocutor en todas las imágenes; el empleado produce un gesto deíctico en las imágenes 1 y 2 dirigiéndose, de esta manera,

al portavoz de la empresa. En las imágenes 2 y 3 observamos la inclinación de la cabeza hacia la derecha y en la imagen 4 la fase de retracción (postura de reposo).

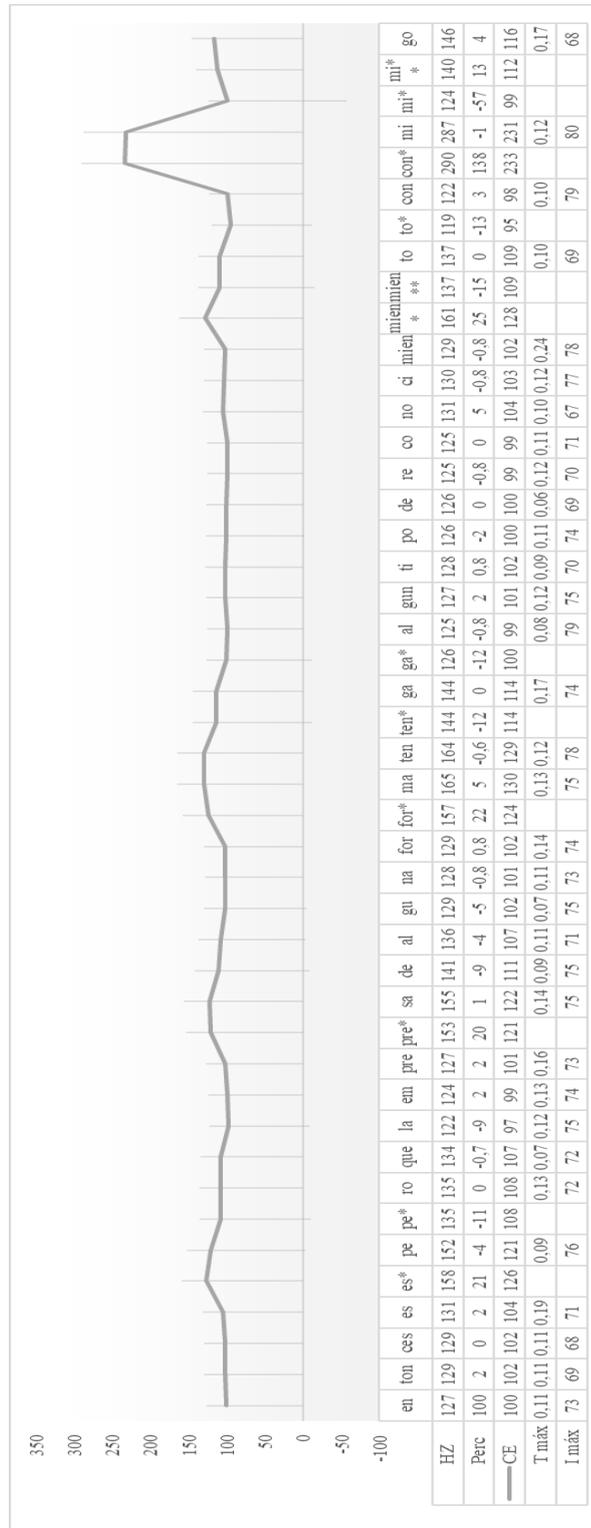


Gráfico 20: Acto de habla analizado con Praat “entonces espero que la empresa de alguna forma tenga algún tipo de reconocimiento conmigo”.



Imagen 1



Imagen 2

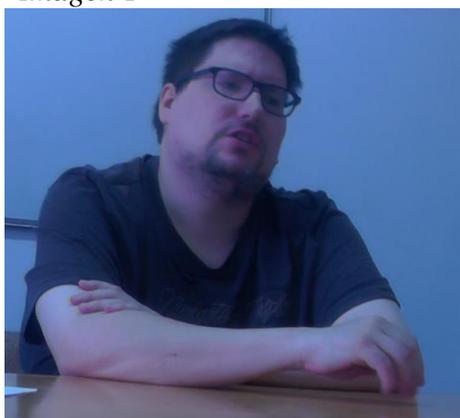


Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 19: Actos de habla de la línea 25.

Entre los recursos más relevantes de todo este esquema argumentativo están los siguientes:

- a) El argumento causal de la línea 14 que da comienzo a la formulación de la queja.
- b) La premisa argumentativa con valor de generalización de la línea 20 utilizada para justificar la reclamación de las horas extras.
- c) Los recursos no verbales, tales como la entonación, la expresión facial y el gesto, actúan como complementarios e intensifican la fuerza ilocutiva de los actos de habla.
- d) El acto de habla de la línea 25 en el que la entonación y los gestos actúan como indicios de contextualización para complementar el significado de petición cortés e indirecta.
- e) La reelaboración del argumento causal en la línea 23 con el fin de reforzar la estrategia de persuasión.
- f) La cortesía negativa de las líneas 25 que finaliza la estructura argumentativa y funciona como atenuador de la petición de recompensa de las horas extras.

Respecto a las diferencias con las hablantes no nativas (apartado 3), el uso de la cortesía negativa y la reformulación del argumento anterior con el fin de reforzar el proceso persuasivo representa la mayor divergencia del habla nativa.

A continuación, analizamos el Fragmento 2 del mismo diálogo con el fin de observar cómo el jefe construye su estrategia argumentativa y qué rol se atribuye a los recursos no verbales:

Fragmento 2

- 27 *SP02: Mira, Anxoooo.
- 28 **Sabes perfectamente que en esta empresa... quee tenemos por política no pagar laas las horas extras.**
- 29 %com:[pausa]
- 30 *SP02:Entonceees ehmmm...
- 31 %com:[pausa]
- 32 ***SP02: Tú cuandoooo... tu cuando se acerca tu hora de salir...**
- 33 **si tienes una llamada en línea tienes que acabarla y, si no, pueees...**
- 34 **intenta que el tiempo de la última llamada combine con la hora de salir.**
- 35 *SP01:Ya, pero...
- 36 %com:[interrupción]
- 37 ***SP02: Peroo, las horas extras no te las vamos a pagar a ti porque es que no se las pagamos a nadie.**
- 38 44 *SP01: Ya.
- 39 Ehhh
- 40 %com:[interrupción]
- 41 ***SP02: No vamos a pagártelas a ti eeenn en exclusivo las horas extras.**

En este segundo fragmento, el jefe elabora una estructura contraargumentativa en la que despliega una serie de estrategias para defender y reforzar su imagen y la de la empresa:

- 1) «[...] Mira Anxo, sabes perfectamente que en esta empresa (que) tenemos por política no pagar las (las) horas extras [...]». En las líneas 27-28, destacamos el uso de la premisa generalizadora que alude a las normas propias de la empresa en relación a los pagos de las horas extras: el jefe justifica esta política por medio de la expresión de la modalidad epistémica «sabes perfectamente», de alto grado de certeza. Asimismo, construye una sinécdoque al utilizar el nombre colectivo «empresa» con el fin de distanciarse y evitar asumir la responsabilidad del rechazo del pago de las horas extras. Con ello, crea una estrategia de despersonalización que da comienzo al inicio de la estructura contraargumentativa, con el objetivo de

proteger la imagen de la empresa, minimizar su responsabilidad y, de este modo, evitar que el empleado se sienta directamente aludido.

- 2) «[...] tú, cuando se acerca tu hora de salir, si tienes una llamada en línea tienes que acabarla y, si no, pues intenta que el tiempo de la última llamada combine con la hora de salir [...]»: en este fragmento observamos una argumentación por medio de ejemplos; el jefe proporciona una serie de instrucciones, a manera de ejemplo, y propone a su empleado una solución para impedir la acumulación de las horas extras en el futuro. Para ello, utiliza la perífrasis de obligación «tienes que» y el núcleo del predicado verbal en modo imperativo «intenta», los dos con función de modalidad deóntica. A través del uso de estos recursos, el jefe aumenta el grado de obligación en sus instrucciones. Sin embargo, con el marcador discursivo «pues» y el lexema verbal «intentar» construyen una estrategia de cortesía positiva con la función de acercarse al interlocutor y establecer un cierto puente con él; son atenuadores que minimizan la oposición entre los participantes y ayudan al jefe a parecer menos impositivo.
- 3) «[...] pero las horas extras no te las vamos a pagar a ti porque es que no se las pagamos a nadie [...]»: el siguiente recurso es la construcción de dos argumentaciones, adversativa («pero») y causal («porque»), con las que el jefe reelabora el argumento de las líneas 27-28 para presentarlo de manera aún más categórica. Utiliza la modalidad epistémica de certeza en la estructura verbal «no te las vamos a pagar a ti», reforzada con el argumento causal mediante la doble negación y la construcción pasiva con función de generalización «no se las pagamos a nadie».
- 4) «[...] no vamos a pagártelas a ti en en exclusivo las horas extras [...]»: con este enunciado formula la conclusión de este esquema argumentativo. Tanto el argumento 3) como el 4) forman parte de la estrategia de despersonalización: el jefe se distancia por medio del uso de la deixis personal a través de la categoría gramatical de la primera persona plural, con lo que actúa ahora como agente colectivo y evita la responsabilidad en el rechazo a la petición de su empleado.
- 5) Otro recurso que se observa en el presente fragmento es el de las interrupciones, que aparecen por primera vez utilizadas por los hablantes nativos: la interrupción por parte del jefe y su intento de toma del turno anticipado, lo cual dificulta la mitigación del conflicto (líneas 36 y 40). Se puede considerar un posible recurso amenazante para la imagen social del empleado, ya que la interrupción es usada

por parte del superior para mostrar su poder y su posición jerárquica. De este modo, se puede observar un choque entre la estrategia argumentativa del empleado expresando su queja y la estrategia de despersonalización creada por el jefe con el fin de negarle su objetivo, algo que llevará a tensión, como veremos en el Fragmento 3.

- 6) En lo que corresponde al uso de los recursos no verbales, en la Ilustración 20 aparecen los siguientes: la imagen 1 se corresponde con las líneas 27-28, que sería el acto de habla correspondiente a la estrategia de despersonalización y que se caracteriza por el cambio de mirada y las manos hacia el documento impreso, utilizados como prueba explícita de que las normas son objetivas. En cuanto a la imagen 2, se corresponde con la perífrasis verbal de obligación (línea 33); incluye otro cambio de mirada hacia el interlocutor, lo que refuerza el significado semántico-pragmático de obligación. Finalmente, las Imágenes 3 y 4 coinciden con el acto de habla ilocutivo de orden (línea 34), aunque minimizado por los atenuadores mencionados anteriormente. En este caso, el cambio de mirada, el movimiento de la cabeza hacia el interlocutor y el ceño de cejas transmiten la intención del jefe de someter a su empleado a las normas de la empresa; por lo tanto, parecen reforzar la construcción del significado semántico-pragmático de la estructura argumentativa citada.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 20: Actos de habla de las líneas 27-34.

Hasta aquí, hemos descrito el esquema contraargumentativo que utiliza el jefe para defender la imagen de la empresa y darle una solución a su empleado. Entre los recursos más relevantes de este esquema contraargumentativo destacamos:

- a) La premisa argumentativa con función de generalización que se presenta como el primer intento de negarle al empleado el pago de las horas extras reclamado.
- b) La argumentación por medio de ejemplos construida como una serie de instrucciones que el jefe le propone el empleado como posible solución para su problema.
- c) Dos reformulaciones seguidas de la premisa con la función de generalización inicial de la estructura argumentativa principal, con el fin de transmitir el carácter definitivo y categórico de esta premisa inicial.
- d) El uso de las interrupciones como un recurso discursivo para mantener el control de la conversación.
- g) Los recursos no verbales de la entonación, la expresión facial y el gesto complementarios y que corroboran la construcción del significado semántico-pragmático explícito.
- h) A pesar de todo, el jefe, utiliza la estrategia de cortesía positiva e intenta un cierto acercamiento hacia su interlocutor con función afiliativa.

A continuación, en el Fragmento 3, observamos la estrategia de contraargumentación que despliega el empleado con la que desafía la estrategia de despersonalización utilizada por su superior; parece haber advertido ya que la probatoria con función de generalización utilizada por el jefe ha descartado la posibilidad de que consiga su objetivo. Observamos en el siguiente fragmento la respuesta del empleado:

Fragmento 3

42 *SP01: Ya, pero, es queeee no solamente se trata de las horas extras.

43 Se trata de que, si ese cliente no se atiende bien en la última hora, después va a volver a llamar.

44 %com:[pausa]

45 *SP02:hm

46 %com:[pausa]

47 *SP01:eehh

48 No solamente se perdería el tiempo de mi trabajo, sino también se perdería tiempo de trabajo de otro trabajador.

49 %com:[pausa]

50 *SP01: Así que, esta situación es de todo injusta.

Esta estructura contraargumentativa muestra las siguientes estrategias y recursos:

- 1) «[...] ya, pero es que no solamente se trata de las horas extras, se trata de que, si ese cliente no se atiende bien en la última hora, después va a volver a llamar [...]»:
el uso de la estructura condicional en las líneas 42-43 como parte de su argumento adversativo. En la línea 42 el empleado descarta su anterior argumento a favor de las horas extras, para contraponer otro en el que resalta el perjuicio para los clientes (línea 43). Para defender mejor este segundo, el empleado construye la estructura condicional mencionada, resaltando así la parte negativa para la empresa: “si no se atiende..., después va a volver a llamar”. Por tanto, lo que hace es elaborar su contraargumentación con argumentos más complejos sintácticamente (supone confrontar dos situaciones comunicativas distintas).
- 2) «[...] no solamente se perdería el tiempo de mi trabajo sino también, se perdería tiempo de trabajo de otro trabajador [...]»:
la línea 48 representa el argumento adversativo que apela a las condiciones laborales generales de todos los empleados de la empresa, coincide también con el foco argumentativo.
- 3) «[...] así que esta situación es de todo injusta [...]»:
la estructura argumentativa del Fragmento 3 se acaba con la conclusión de 50, el uso de una expresión de modalidad deóntica que expresa su valoración subjetiva, pero que formula a manera de estrategia de generalización, apelando a un valor de justicia por medio del pronombre indefinido “todo”. Con dicha expresión finaliza su contraargumentación.
- 4) En lo que corresponde al uso de los recursos no verbales, en la Ilustración 21 (véase más abajo) aparecen los siguientes: las Imágenes 1 y 2 corresponden a la línea 42, la primera parte de su reelaboración argumentativa y se caracteriza por el cambio de mirada del empleado hacia su jefe y el gesto deíctico con el movimiento de la mano derecha, con el fin de mostrar su oposición a su argumento inicial y contraponer otro nuevo en la línea 43. En cuanto a las Imágenes 2 y 3, corresponden a la línea 43 y a la nueva estructura explicativa, y se acompañan de un gesto icónico, lo que refuerza el significado semántico-pragmático de lo que expresa: la necesidad de atender mejor a sus clientes. En este caso también el cambio de mirada, el movimiento de la cabeza y ceño de cejas transmiten la preocupación del empleado respecto a sus clientes y a calidad de su servicio. A través de estas imágenes, vemos de nuevo cómo los recursos no verbales refuerzan la construcción del significado semántico-pragmático en la estructura

contraargumentativa. Asimismo, destacamos el gesto deíctico y la apertura de excesiva de los ojos en el acto de habla de la línea 50 en la Ilustración 22, como refuerzo del acto de habla con la valoración personal del empleado.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 21: Actos de habla de las líneas 42-43.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 22: Acto de habla de la línea 50.

A lo largo del análisis de este fragmento, hemos destacado los siguientes recursos verbales y no verbales usados en la estructura contraargumentativa por parte del empleado:

- a) El uso de estructuras sintácticas más complejas para reformular su argumento anterior e introducir otras premisas: un argumento adversativo para contraponer la premisa relativa al perjuicio para los clientes con otro argumento acerca del valor del tiempo laboral del resto de los empleados.
- b) La expresión de valoración subjetiva con la que finaliza la estructura argumentativa y que forma parte del argumento con función de generalización para enfatizar la importancia de la ética laboral.
- c) Cabe destacar que, a lo largo del análisis de los tres fragmentos de este Dialogo III, los recursos no verbales de la entonación, la expresión facial y el gesto actúan exclusivamente como complementarios: su rol consiste en corroborar la construcción del significado semántico-pragmático explícito.
- d) Finalmente, el uso constante de la estrategia de despersonalización por parte del superior se interpreta como una señal de falta de confianza y de posible amenaza a la imagen del empleado. Es decir, el jefe no muestra su solidaridad con su interlocutor y, por esta razón, el empleado siente la necesidad de defender su imagen. Hubiera sido necesario que el jefe movilizase recursos discursivos diferentes para que la interacción hubiese progresado hacia el consenso y el conflicto no se hubiera agravado: por ejemplo, con el uso de la estrategia de personalización que permite reconducir la interacción para que avance hacia esa resolución. Hasta ahora solo hemos observado el intento de establecer dicha

alianza por parte del jefe a lo largo del análisis del Fragmento 2 (punto g, en las conclusiones).

Esta estructura contraargumentativa causa una reacción inesperada del superior quien lo percibe e interpreta como una amenaza a su autoridad y a la imagen de la empresa, como se puede apreciar en siguiente diálogo:

Fragmento 4

- 51 ***SP02: Mira, ¿y, tienes por costumbre hablarle en ese tono a todos tus jefes?**
52 %com: [pausa]
53 ***SP01: mmmm Creo que no estoy siendooooo ehm irrespetuoso.**
54 %com: [pausa]
55 ***SP02:eeee Ya antes de dije que las horas extras no se pagan.**
56 Entoncees, eee...
57 **Macho, es de la política de la empresa.**
58 Si no te gusta...
59 %com: [pausa]
60 ***SP02: Pues, presenta tu dimisión y búscate otro trabajo.**

Veamos los recursos y estrategias que despliega el supuesto jefe:

- 1) «[...] mira, y ¿tienes por costumbre hablarle en ese tono a todos tus jefes? [...]»:
el acto de habla de la línea 51 del superior es un acto de habla indirecto ilocutivo de aviso, parecido a lo que Perelman y Olbrechts-Tyteca llaman argumentación de modalidad afectiva³⁴ (1958, p. 735). El jefe ha percibido e interpretado el acto de habla de la línea 50 del fragmento anterior como una amenaza a su autoridad y responde con un aviso de alguien que tiene más poder. En este caso el jefe sigue su estilo despersonalizado con la intención de defender su imagen y recordarle a su empleado que debe mostrarle respeto como superior y como representante de la empresa.

En este caso, decimos que es un acto indirecto porque el contenido de la pregunta no es relevante en este contexto. Deja de cumplirse la máxima de relación y se activa el significado implícito de aviso.

En lo que se refiere a otros indicios de contextualización que activan la implicatura, identificamos la función pragmático-discursiva de los rasgos melódicos semejante a la

³⁴ Estos autores resaltan que la argumentación de modalidad afectiva es capaz de influir en las relaciones personales entre los participantes. Así, por ejemplo, las amenazas o las insinuaciones forman parte de este tipo de argumentación.

del Entonema 4a (VE-4a) de interrogación inconclusa definida en el sistema entonativo cubano, aunque en nuestro caso se expresa acústicamente de manera diferente; en concreto, en el Gráfico 21 identificamos el movimiento tonal descendente en el núcleo del contorno de hasta el -22%. Dicha característica tonal la encontramos también en algunos de los ejemplos 7 y 9 del Anexo I. Asimismo, el tono suspenso de la inflexión final de hasta el -2% y la duración aumentada de este segmento de 0,40s también se asocian con el rasgo pragmático de ironía, tal y como lo hemos explicado en el análisis del Diálogo II, Fragmento 4. A lo largo del análisis de la interacción de las hablantes rusas en el apartado 3 hemos identificado que los rasgos acústicos como la expansión del rango de tono, el alargamiento de las sílabas y los contornos específicos de la entonación son recursos prosódicos comunes que las lenguas utilizan para marcar la ironía en el habla. En la Ilustración 8 observamos la expansión del rango tonal al final del enunciado, por lo que concluimos que el acto de habla de la línea 51 transmite también ironía.

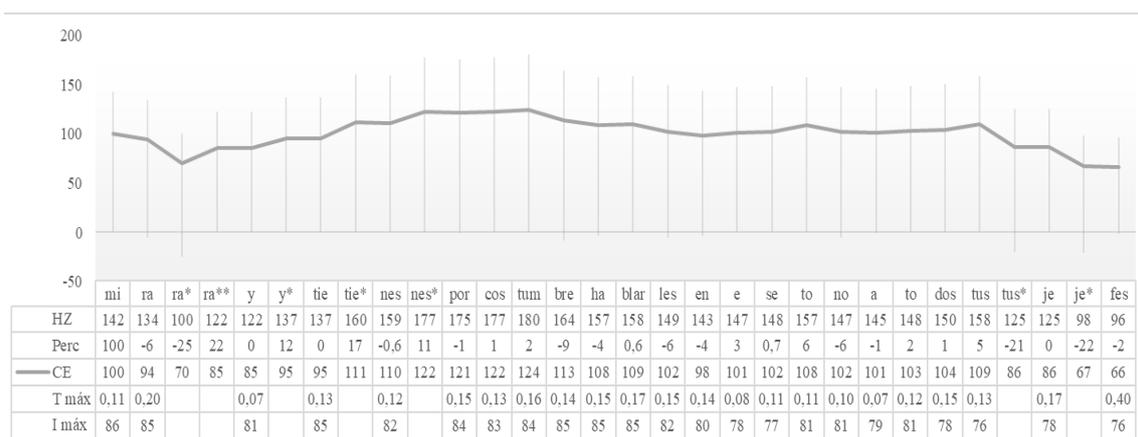


Gráfico 21: Acto de habla analizado con el Praat “Mira, y ¿tienes por costumbre hablarles en ese tono a todos tus jefes?”

- 2) «[...] creo que no estoy siendo irrespetuoso [...]»: en su respuesta, el hablante utiliza una estrategia indirecta de cortesía negativa en esta línea 53. Es un acto de habla asertivo, pero para minimizar la imposición de lo dicho recurre al uso de una estructura agentiva de modalidad epistémica con el verbo “creer”, que transmite duda sobre su afirmación; de este modo, el empleado pretende defender y recuperar su imagen. Además, usa una doble negación a través de la forma verbal negativa «no estoy» y el adjetivo con el prefijo derivativo «ir-»; una forma por lo demás marcada, lo que muestra cierto grado de conocimiento del léxico formal.

En la Ilustración 23 y el Gráfico 22 (véase más abajo) vemos cómo se realiza la estrategia indirecta de cortesía y se produce el cambio en la expresión facial del empleado: en la imagen 1 el empleado muestra una sonrisa con lo que deducimos que ha interpretado la ironía en el acto de habla interrogativo de la línea 51. A continuación, en las Imágenes 2 y 3 se produce el cierre secuencial de la boca y el cambio manual muestran un transición hacia el ceño final y la inclinación de la cabeza en la imagen 4 trasmite desacuerdo del empleado. Asimismo, resaltamos el movimiento circunflejo en el cuerpo del contorno hasta el $-4\%/-62\%/+21\%$ acompañado por la mayor duración de 0,89s, en concreto, en la sílaba postónica “-do” de la perífrasis verbal “estoy siendo”. De esta manera, el empleado “gana tiempo” para encontrar el término adecuado y formal (*irrespetuoso*) y finaliza su acto de habla con el tono descendente en la inflexión final del contorno hasta el -66% , característico para los AHI enunciativos.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 23: Acto de habla de la línea 53.

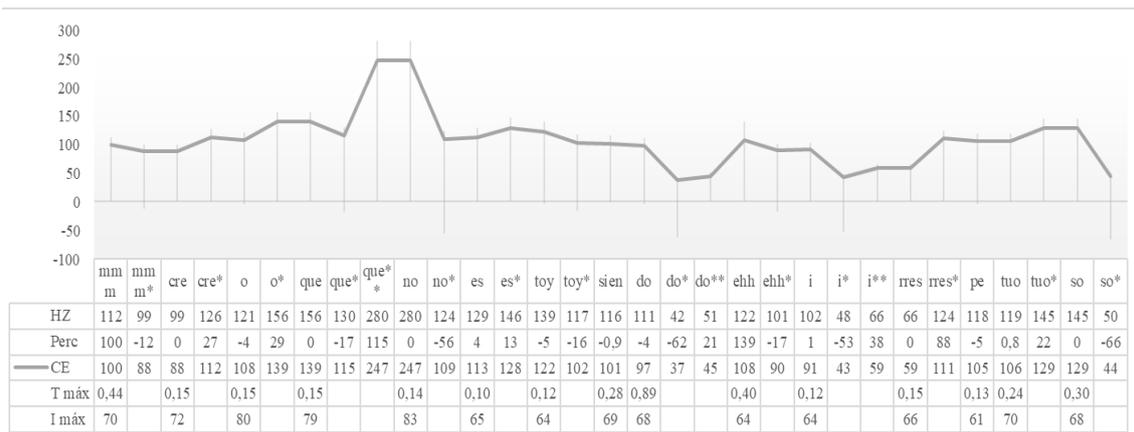


Gráfico 22: Acto de habla analizado con el Praat “mmm creo que no estoy siendooooo ehm irrespetuoso”.

- 3) «[...] ya antes te dije que las horas extras no se pagan [...]»: el jefe retoma su turno y acude al recurso de la cohesión, la deixis temporal, expresada por medio de los adverbios «antes» y «ya», para recordarle al empleado proposiciones anteriormente dichas, referidas a que la política de la empresa no comprende el pago de las horas extras. El acto de habla ilocutivo y posiblemente amenazante para la imagen del empleado en la línea 55 representa otra reformulación de las premisas con función de generalización anteriores, referidas a la normativa de la empresa que había utilizado el empleado. El recurso gramatical usado por el jefe es la construcción pasiva refleja «no se pagan» con la cual invisibiliza el agente; con ello completa la estrategia de despersonalización cuya función sigue siendo la misma: distanciarse del empleado y evitar responsabilidad.
- 4) «[...] macho, es la política de empresa. Si no te gusta pues presenta tu dimisión y búscate otro trabajo [...]»: finalmente, el jefe usa la estructura condicional en las líneas 57-60 como parte de su argumento adversativo. Previamente ya hemos destacado el uso de esta misma estructura por parte del empleado a lo largo del análisis del Fragmento 3. El jefe reelabora su propia estructura con el fin de rechazar el ataque discursivo de su interlocutor y, a continuación, le avisa (con el acto de habla ilocutivo de las líneas 57-60) de que la única salida posible es el cumplimiento de las normas de la empresa. El uso de formas de tratamiento de confianza como «macho» y el modo imperativo del núcleo del sintagma verbal «búscate otro trabajo» dar un tono coloquial al discurso del jefe y cambian el marco a uno más informal; minimizan la fuerza ilocutiva del acto de habla y el

significado semántico-pragmático de aviso amenazante al transmitir más grado de confianza y, consecuentemente, actúan como atenuadores.

En lo que se refiere al papel de los recursos no verbales, en el acto de habla de la línea 57 (véase el Gráfico 23) destacamos un foco entonativo en el sintagma nominal “empresa” que se construye a través de la interacción de la mayor duración de 0,17s de la sílaba postónica, la intensidad de 73 dB de la sílaba tónica y el valor máximo del F₀ de la sílaba pretónica. Estos rasgos fónicos refuerzan el argumento reelaborado referido a las normas institucionales por parte del jefe.

Por último, identificamos un segundo foco entonativo en el objeto directo “dimisión” del Gráfico 24 que se forma a través de los valores de la duración de 0,56s, de la intensidad de 78 dB y del tono que muestra un movimiento circunflejo del -0,7/+71% de la sílaba tónica. Con ello, observamos cómo el jefe atenúa el aviso amenazante dirigido a su empleado y referido a la posible pérdida del trabajo.

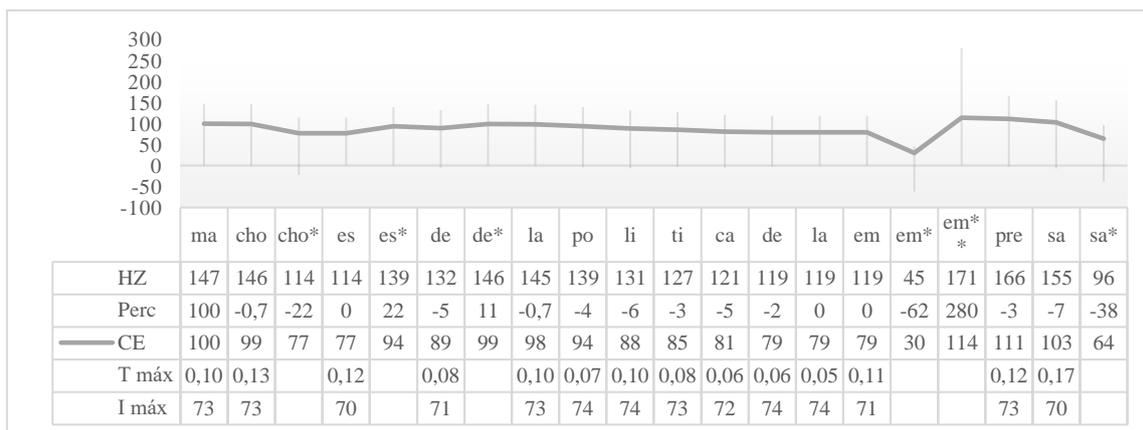


Gráfico 23: Acto de habla analizado con el Praat “macho, es la política de empresa”.

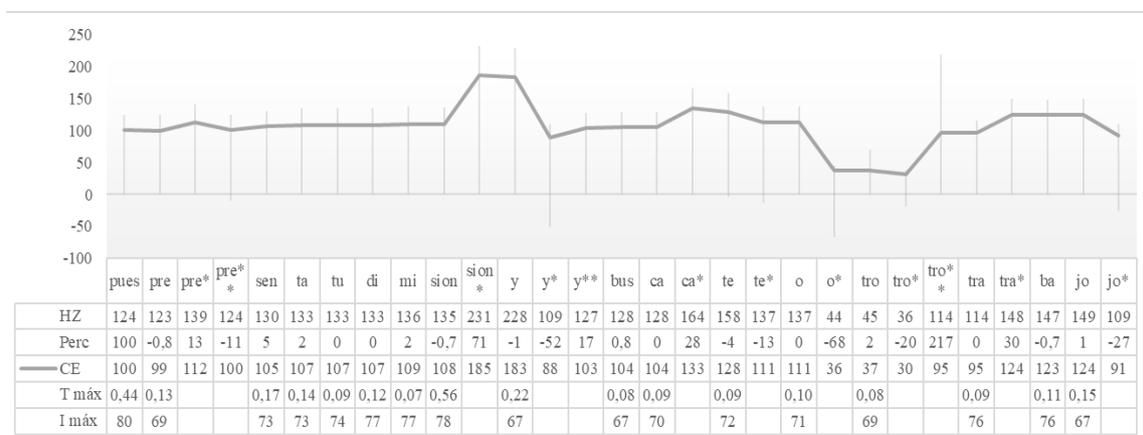


Gráfico 24: Acto de habla analizado con el Praat “pues presenta tu dimisión y búscate otro trabajo”.

Partiendo de la descripción del esquema argumentativo anteriormente descrito, seleccionamos los siguientes recursos verbales y no verbales que nos han parecido más relevantes:

- a) El acto de habla interrogativo irónico con función de aviso usado por el jefe con el fin de defender su imagen y mantener el uso de la estrategia de despersonalización.
- b) El uso de los recursos no verbales de la entonación, el gesto y la expresión facial que activan una implicatura conversacional y actúan como indicios de contextualización de la ironía (por primera vez un AHI ilocutivo indirecto en este diálogo).
- c) El uso de estrategia indirecta de la cortesía negativa por parte del empleado con el fin de parecer menos impositivo.
- d) La reformulación de la premisa con función de generalización referida a la ausencia de pagos por horas extras, para subrayar el carácter categórico de esta premisa expresada al principio de la interacción.
- e) La estructura condicional como parte del argumento adversativo con el significado semántico-pragmático de aviso amenazante, utilizado por el jefe para bloquear el despliegue de las estrategias argumentativas de su interlocutor y como parte de la estrategia de despersonalización.
- f) Los recursos no verbales también actúan como complementarios al discurso y refuerzan el significado semántico-pragmático explícito.

El jefe sigue construyendo esta estrategia de despersonalización usando los recursos citados con el fin de reafirmar su posición. A continuación, en el análisis del Fragmento 5 averiguamos si el jefe mantiene el uso de dicha estrategia o emplea otros recursos argumentativos para conseguir su objetivo comunicativo.

Fragmento 5

62 Yo también soy un mandado porque yo soy un directivo medio.

63 Y, meee me mandan las directivas de arriba...

64 Y, yoo es que ¿Qué quieres que haga, que te pague de mi bolsillo las horas extras?

65 No se las pagan a novecientas personas que trabajamos en la empresa, no te las van a pagar a ti.

Veamos qué nos desvela el análisis de los recursos del jefe para conseguir su objetivo comunicativo:

1) «[...] yo también soy un mandado porque yo soy un directivo medio y me (me) mandan las directivas de arriba y yo es que ¿Qué quieres que haga, que te pague de mi bolsillo las horas extras? [...]»: en la línea 62, para mitigar el conflicto, el superior acude a un argumento externo que se refiere a su posición en la empresa, un directivo medio. Al mismo tiempo, destacamos, por primera vez, una estrategia de personalización mediante el uso enfático de la deixis personal «yo también soy un mandado» y la categoría gramatical de la primera persona plural: «trabajamos en la empresa», con la cual el jefe pretende ponerse de parte de su empleado expresando su solidaridad.

En la línea 64 aparece el uso de otros tipos de recursos: preguntas retóricas con cierta ironía con función de rechazo de la petición. Estos actos de habla ilocutivos indirectos funcionan como estrategia de cortesía negativa: el jefe formula una pregunta absurda para reforzar dicho rechazo del pago de las horas reclamadas, pero, al mismo tiempo, intenta no aparecer tan impositivo. Así, el jefe varía las estrategias para conseguir persuadir a su empleado de la imposibilidad de conseguir su objetivo.

Por otro lado, en los Gráficos 25 y 26 observamos las siguientes características acústicas: la cadencia al final del enunciado de la Ilustración 13, lo que hemos observado en los AHI interrogativos de los hablantes de EG a través del análisis del Fragmento 4 del presente Diálogo, así como en los gráficos del Anexo I. Sin embargo, en la Ilustración 14 destacamos la anticadencia (+46%), y, tal y como hemos mencionado, son los rasgos acústicos que se realizan en las preguntas retóricas con función de ironía.

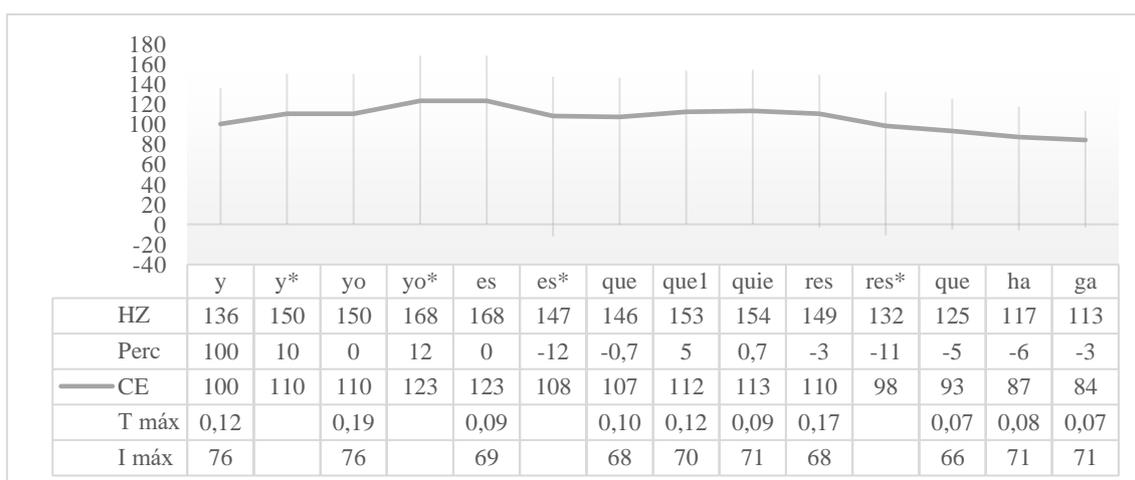


Gráfico 25: Acto de habla analizado con el Praat “¿Qué quieres que haga?”

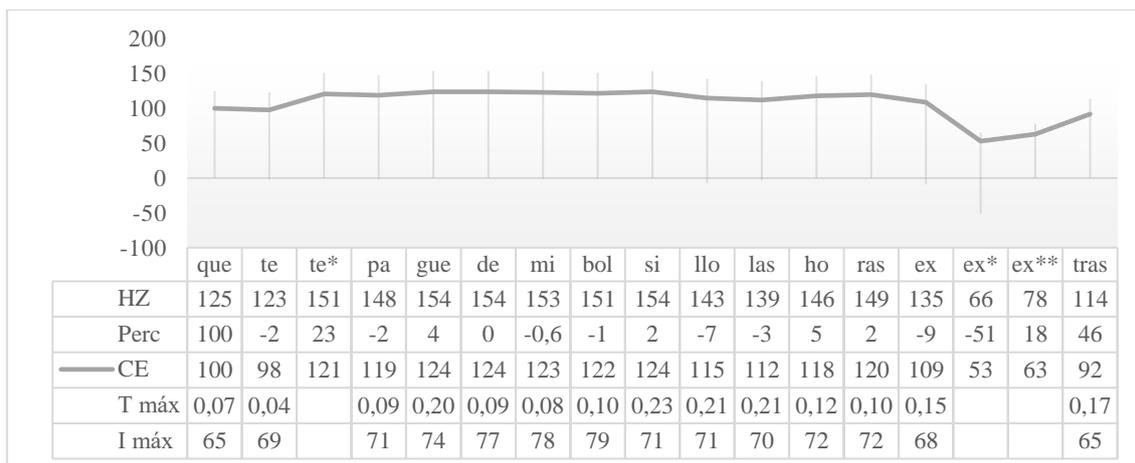


Gráfico 26: Acto de habla analizado con el Praat “que te pague de mi bolsillo las horas extras”.

- 2) «[...] no te las van a pagar a ti [...]»: el esquema argumentativo del Fragmento 5 finaliza con esta oración pasiva refleja y el uso de perífrasis verbal de intención³⁵. Por medio de estos recursos gramaticales, que también forman parte de la estrategia de despersonalización, el jefe finaliza esta estrategia y refuerza su argumentación.

En conclusión, el Fragmento 5 se caracteriza por los siguientes recursos discursivos:

- La construcción de la estrategia de personalización que da paso a la estrategia de la cortesía negativa para conseguir convencer a su interlocutor; el empleo de las preguntas retóricas con función de ironía como parte de la estrategia de la cortesía negativa con el fin de minimizar su imposición.
- El recurso no verbal de la entonación que actúa como rasgo comunicativo complementario, tal y como hemos observado en el análisis del Fragmento 4 y 5.

A continuación, en el análisis del Fragmento 6 mostramos qué consecuencia representa la acumulación reiterada de la estrategia de despersonalización por parte del jefe.

Fragmento 6

66 *SP01:Pues...

67 %com:[interrupción]

68 *SP02:Lo que hacen todos...Bueno, es decir, tú cuando se acerca tu hora de salir ...

69 ehhh

³⁵ Consultado el 24/03/2022: [<https://www.rae.es/dpd/ayuda/terminos-linguisticos>]

70 Si tienes una llamada apilada pues vete cerrando cuando te queda un minuto para acabar.

71 *SP01:Pueess...

72 %com:[interrupción]

73 *SP02:A mí me gustaría pagarte las horas extras, pero es que la empresa no paga las horas extras.

74 *SP01: Y, me dan un sistema de compensaciones en la que un día por trabajar más además queda registrado, porque queda registrado...

- 1) «[...] tú cuando se acerca tu hora de salir (eeee) si tienes una llamada apilada, pues vete cerrando cuando te queda un minuto para acabar [...]»: tal y como vemos en las líneas 68-70, el jefe vuelve a utilizar la contraargumentación por medio de ejemplos, construida como una serie de instrucciones para ofrecer una solución al problema de generación de las horas extras. Esta estructura instruccional representa otra reformulación del argumento anteriormente utilizado por el jefe en el Fragmento 2. La diferencia entre la primera y la segunda reformulación del mismo argumento consiste en que esta última transmite más grado de obligación prescindiendo de la cortesía positiva, como se observa con el uso de modo imperativo de la perífrasis verbal progresiva «vete cerrando».
- 2) «[...] a mí me gustaría pagarte las horas extras, pero es que la empresa no paga las horas extras [...]»: en esta estructura interaccional observamos la estrategia de personalización, con la que vuelve a intercalar su solidaridad con el problema de su empleado;
- 3) «[...] y me dan un sistema de compensaciones, en el que un día por trabajar más, además, queda registrado, porque queda registrado [...]»: El empleado percibe el mensaje de su jefe como una posible amenaza a su imagen positiva. Por lo tanto, emite un contrargumento con función de generalización que justifica la veracidad del motivo de su queja: las horas extras que se han acumulado se pueden comprobar mediante un registro y un sistema de validación y de fichaje. Esta respuesta es un acto de habla indirecto que inicia una nueva estructura contraargumentativa, en las citadas líneas. Se activa una implicatura conversacional mediante la expresión léxica «un sistema de compensaciones» que da la apariencia de que es algo riguroso. Lo consideramos un indicio de contextualización porque transmite una información ambigua, con la que el empleado parece corroborar su desacuerdo.

Este acto de habla va acompañado con los recursos no verbales observables en la Ilustración 24 (veáse más abajo); la expresión facial, la postura corporal y los gestos manuales son los que más se destacan en este caso. El movimiento de la mano realiza un gesto deíctico metafórico que se refiere al sistema de recompensación al que alude el empleado para construir su contraargumentación. Identificamos la postura corporal cerrada (los brazos cruzados delante) como señal de falta de confianza y necesidad de ponerse a la defensiva. Finalmente, la apertura de los ojos en la imagen 3 coincide con el foco contraargumentativo; por lo tanto, resalta la información más destacada. En este caso, los recursos no verbales desempeñan un papel complementario, sin ningún tipo de indirección.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 24: Acto de habla de la línea 74.

Resumiendo, podemos enumerar los resultados del análisis de la estructura interaccional del Fragmento 6 de la siguiente manera:

- a) El uso de la contraargumentación por medio de ejemplos construida por el jefe como una serie de instrucciones para ofrecer una solución al conflicto.
- b) El empleo de la estrategia de personalización para expresar la solidaridad con el problema del empleado.

- c) Los recursos no verbales con función complementaria que enfatizan el significado semántico-pragmático explícito.
- d) La utilización de la premisa contrargumentativa por el empleado con función de generalización (implícitamente expresa su desacuerdo) referido al sistema de recompensaciones de la empresa, para contraponerlo a la estrategia de generalización expresada por el jefe, referida a las normas de la empresa que no comprenden el pago de las horas extras.

A continuación, analizamos el último Fragmento 7 del presente Diálogo:

Fragmento 7

- 84 *SP02: O lo que creo que hay que hacer es hablar con los sindicatos, ¿vale?**
- 85 Eeehhh
- 86 Habla con los sindicatos yyy, si sois muchos los queee los que piensan quee si los sindicatos...que pagan las horas extras...
- 87 %com: [pausa]
- 88 Pues a lo mejor los sindicatos pueeeden pueden negociar con la empresa para que cambie esta política.
- 89 Pero como son las normativas inter...internas de la empresa...
- 90 yyy ...
- 91 Es que las horas extras no tienen ninguna compensación.
- 92 *SP01: Yo entiendo lo que me dices.**
- 93 Pero, precisamente si hay una persona...**
- 94 Es porque porque prefiero aportar esto como una persona y no meter a los sindicatos, porque los sindicatos sabes cómo son...**
- 95 Siempre van a ser mucho más irrespetuosos que yo.**
- [...]
- 98 *SP01: Tenemos una buena relación.**
- 99 Yyyy, creo que lo mejor es que lo diga yo primero.
- [...]
- 101*SP02: Mira, vamos a hacer una cosa.
- 102 Voy aaaa voy a hablar con Emma, la jefa de recursos humanos.**
- 103 *SP01: mhm
- 104 *SP02: Y, le voy a comentar que pasó.
- 105 Pero, yooo no puedo hacer otra cosa.
- 106 Es decir eeee no te puedo garantizar que te vaya a pagar las horas extras, ni a regalarte días libres, ni nada parecido...porque es que no lo hace con nadie, no lo va hacer contigo contigo en exclusiva.**
- 107 ¿Entiendes?
- 108 *SP01: Noo
- 109 *SP02: Yo se lo voy a comentar a la jefa de recursos humanos yyyy yyy a ver qué me dice.
- 110 *SP01: Me alegro.

111 *SP02: Peroooo pero vamos, quee ya te digo yo queeee ...
112 Macho, es queeee ya ves cómo está el país; es decir, ...
113 eehh
114 El curro es lo que es.
115 Y, si no te gusta, pueees...
116 *SP01: hmh
117 %com: [pausa]
118 *SP02: Pues, no se puede hacer nada.
119 ¿Entiendes?
120*SP01: Entiendo
121 Bien, bueno, pues, me parece muy bien que se lo comentes.
122 *SP02: hablaré con Emma yyyy espero a ver qué me dice.
123 *SP02: Y, ya te ... ya te diré lo que me dice...
124 Perooo, ya te digo yo queeee ee...
125 Yo, yo la solución que te doy es quee directamente no hagas horas extras...
[...]
154*SP01: De acuerdo, de acuerdo.
155 *SP02: Venga, eso.
156 *SP01: Gracias.
157 *SP02: Haz tu horario de trabajo.
158 Gracias.

El siguiente análisis mostrará, finalmente, cómo los participantes de esta situación de conflicto llegan a un acuerdo definitivo:

- 1) «[...] o lo que creo que hay que hacer es hablar con los sindicatos [...] pues, a lo mejor los sindicatos (pueeeden) pueden negociar con la empresa para que cambie esta política [...]»: La premisa externa institucional de las líneas 84-91 (quizás, a manera de argumento de autoridad) encabeza la estructura contraargumentativa del jefe; le propone otra forma de resolución del problema con la intervención de los sindicatos. Nos encontramos así con enunciados que se corresponden con el procedimiento establecido por un organismo superior y que remiten a un saber objetivo externo al discurso e inflexible; al empleado se le propone acudir a un mediador externo al conflicto y de mayor autoridad, aunque lo expresa dando opciones con el uso de la locución adverbial «a lo mejor», de modalidad epistémica. Así, en las líneas 84 y 88, vemos que el jefe intenta quitarse responsabilidad en el proceso de resolución del problema con las horas extras, aludiendo a un organismo externo; por lo tanto, dicha premisa forma parte de la estrategia de despersonalización.
- 2) «[...] yo entiendo lo que me dices, pero precisamente si hay una persona es porque (porque) prefiero aportar esto como una persona y no meter a los sindicatos porque

los sindicatos sabes cómo son; siempre van a ser mucho más irrespetuosos que yo [...] tenemos una buena relación y creo que lo mejor es que lo diga yo primero [...]»: a partir de aquí, el empleado reconoce la intencionalidad del jefe mediante un nuevo acto de habla de asentimiento en la línea 92 (“yo entiendo lo que me dices”), pero, el empleado rechaza el argumento de su jefe, lo que vemos en las líneas 93-95 a través de la conjunción adversativa. De esta manera, rechaza la estrategia de despersonalización e intenta a resaltar la relación entre ellos dos, es decir, acude a la estrategia de personalización. Estamos frente a un acto de habla indirecto por el uso del eufemismo «irrespetuosos» para calificar a los sindicatos, no esperado en este contexto. Actúa, pues, como indicio de contextualización que activa la implicatura de rechazo al marco institucional del jefe.

En lo que se refiere a los recursos no verbales, destacamos los gestos manuales y la expresión facial del empleado; las Imágenes 1-2 de la Ilustración 25 (véase más abajo) muestran cómo cambia la expresión facial de la apertura excesiva de los ojos y subida de las cejas, y la posterior bajada con la boca abierta. Asimismo, se produce el movimiento de la mano abierta, lo que consideramos un gesto rítmico que actúa con la conjunción causal “porque” de la línea 94. El significado que aportan el gesto y la expresión facial es de sorpresa e, incluso, desacuerdo. Por otro lado, las Imágenes 3 y 4 revelan un cambio significativo en la expresión facial y la postura corporal: la mano cerrada en puño y la repetitiva subida de cejas en las líneas 94-95. Todo ello confirma que es la estructura del foco el momento en el que el hablante se refiere a la intervención de los sindicatos. Los recursos no verbales activan también la intención implícita del hablante de rechazar la premisa argumentativa del jefe (la ayuda de los sindicatos como mediadores de esta situación de conflicto); por tanto, son indicios de contextualización al igual que el recurso léxico anterior.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 25: Actos de habla de las líneas 94-95.

- 3) «[...] mira, vamos a hacer una cosa voy aaaa voy a hablar con Emma, la jefa de recursos humanos, [...] pero yooo no puedo hacer otra cosa es decir eeee no te puedo garantizar que te vaya a pagar las horas extras, ni a regalarte días libres, ni nada parecido porque es que no lo hace con nadie, no lo va hacer contigo contigo en exclusiva entiendes? [...]»: en las líneas 101-104, el jefe utiliza una nueva premisa externa a manera de argumento de autoridad y acude a la participación de la jefa de recursos humanos (Emma) como mediadora en este conflicto. Anteriormente ha utilizado la figura de los sindicatos como mediador del conflicto, con el fin de distanciarse del problema y justificarlo con su posición de superior subordinado cuyo poder es limitado para resolver esta situación por él mismo. Así, en las líneas 105-107, el jefe continúa con la estrategia de despersonalización, con la que insiste en la falta de poder para garantizar o prometerle algo a su empleado. Al mismo tiempo, destacamos otra reformulación del argumento con función de generalización (explicitar la política general de la empresa en relación con el tema de conflicto), ya utilizado al principio (línea 41) y que resulta como principal en su estructura argumentativa.

- 4) «[...] macho, es queeee ya ves cómo está el país es decir eee el curro es lo que es, y, si no te gusta, pueees [...] pues no se puede hacer nada, entiendes [...]»: en las líneas 112-113, el jefe recurre al uso del argumento con función de generalización para defender a la empresa, acudiendo a un contexto social externo: la situación inestable del empleo. También, se activa un nuevo marco afiliativo con el uso de léxico más coloquial. Así, el jefe está mezclando dos recursos distintos: el argumento con función de generalización, más objetivo, y, al mismo tiempo, está activando un marco coloquial para minimizar la fuerza ilocutiva de este argumento.
- 5) «[...] entiendo, bien, bueno, pues, me parece muy bien que se lo comentas [...]»: finalmente, el empleado muestra su acuerdo con la solución propuesta por su jefe mediante la estructura agentiva positiva «me parece muy bien» y varios atenuadores expresados por medio de los adverbios «bien» y «pues». El conflicto llega así a su fin.

A modo de resumen, ofrecemos los datos de la siguiente tabla:

Tabla 14: Recursos argumentativos usados por el empleado y el jefe en el Diálogo III.

| Recursos pragmático-argumentativos | Rasgos prosódicos y quinésicos | Función de los recursos no verbales |
|---|---|---|
| Empleado | | |
| AHI directo/valorativo (forma parte del argumento de generalización, línea 20). | Entre los recursos quinésicos resaltamos el cambio de mirada hacia el interlocutor, un ligero ceño de las cejas y la postura corporal cerrada; entre los prosódicos identificamos la interacción de los mayores valores de la duración y la intensidad en el primer pico. | Actúan como recursos complementarios sin aportar significado implícito. |
| AHI indirecto/enunciativo/petición (forma parte de la conclusión de la estructura argumentativa, línea 25). | El núcleo descendente-ascendente interactúa con los valores de la intensidad; la inflexión final muestra el tono suspenso. | Actúan como indicios de contextualización y activan una implicatura conversacional. |
| AHI enunciativo/cortesía negativa (línea 53). | Entre los recursos quinésicos resaltamos la sonrisa y el ceño de las cejas; entre los prosódicos identificamos el tono circunflejo descendente-ascendente en el cuerpo del contorno que interactúa con los valores de la duración y la inflexión final descendente. | Refuerzan la estrategia de cortesía. |

| | | |
|--|---|--|
| AHI indirecto/enunciativo/desacuerdo (forma parte de la estructura contraargumentativa, línea 74). | La implicatura conversacional, en este caso, se activa mediante los recursos léxico-sintácticos. Entre los recursos no verbales destacamos la producción del gesto metafórico, la postura corporal cerrada y la abertura excesiva de los ojos. | Aumentan la fuerza ilocutiva del desacuerdo (el foco); no actúan como indicios de contextualización. |
| AHI indirecto/enunciativo/rechazo (forma parte de la estructura contraargumentativa, línea 95). | La implicatura conversacional se activa mediante los rasgos léxico-sintácticos (en concreto, el uso del eufemismo). Entre los recursos no verbales destacamos la producción del gesto rítmico, la mano cerrada en puño, la subida de cejas y el cambio de mirada. | Actúan como indicios de contextualización y activan una implicatura conversacional. |
| Jefe | | |
| AHI indirecto/interrogativo/ironía (con función de aviso amenazante, línea 51). | El núcleo descendente seguido por la inflexión final suspensa que interactúa con los valores de la duración. | Actúan como indicios de contextualización y activan una implicatura conversacional. |
| AHI indirecto/interrogativo/ironía (con función de rechazo, línea 64). | El núcleo y la inflexión final muestran un ligero descenso. | |
| AHI indirecto/interrogativo/ironía (con función de rechazo, línea 64). | Anticadencia en la inflexión final. | |

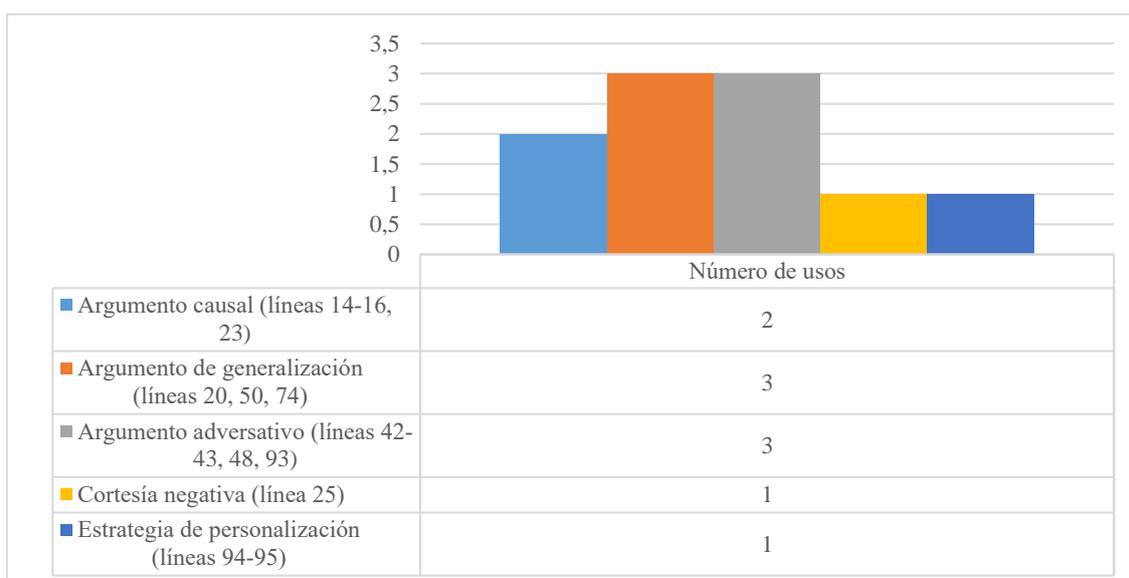


Gráfico 27: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por el empleado en el Diálogo III.

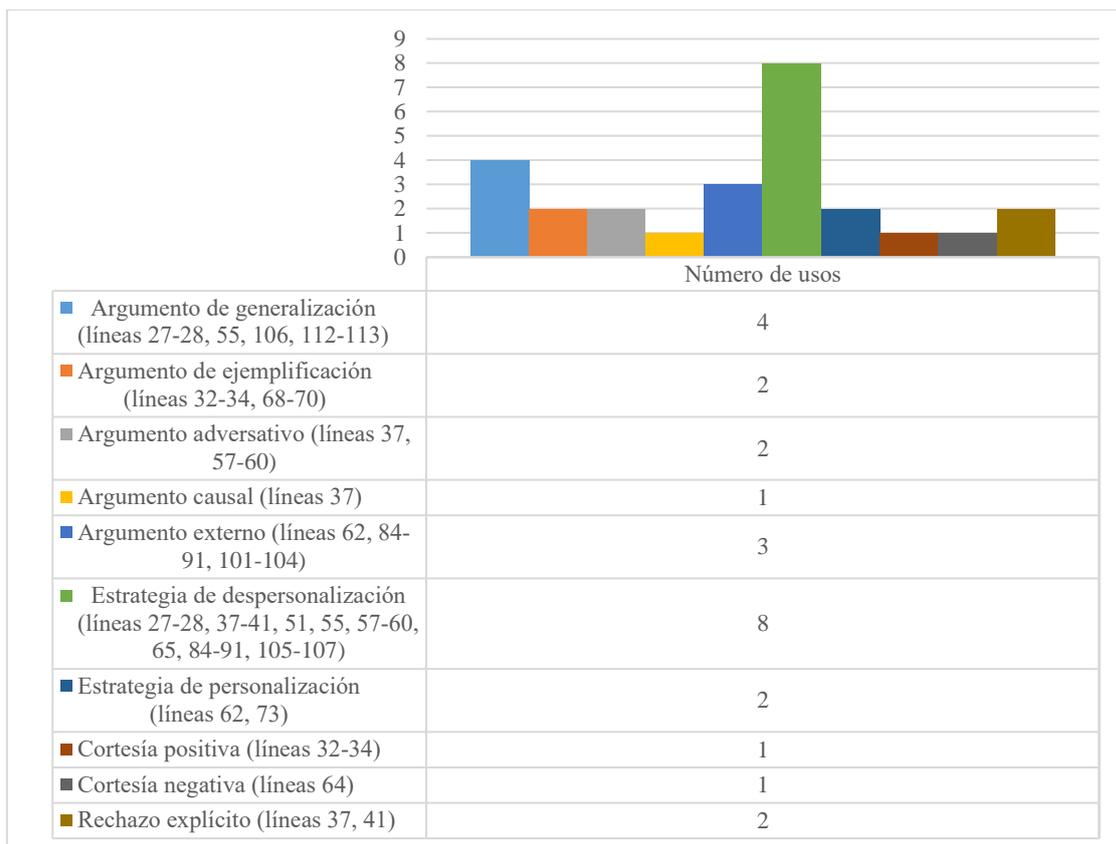


Gráfico 28: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por el jefe en el Diálogo III.

De manera breve, realizamos la siguiente interpretación de los resultados de estos dos Gráficos, así como de la Tabla 14:

- 1) En el Gráfico 27, observamos que en la parte argumentativa el mayor uso corresponde a los argumentos de generalización y adversativos; menos usado es el causal; finalmente, en cuanto a las estrategias, las de menor frecuencia son la de cortesía negativa y la de personalización. Comparando estos datos con los de la Ilustración 18 destacamos mayor riqueza de recursos argumentativos por parte del jefe, lo que demuestra que este último logró más intervenciones y controlaba la interacción. Consideramos que el uso reiterativo del argumento con función de generalización y de la estrategia de despersonalización, ambas referidas a las normas de la empresa, por parte del jefe ha provocado que el empleado también las utilice también en su contraargumentación; es decir, el empleado recontextualiza el mismo argumento en su turno contra el jefe. Además, la aparición de la cortesía por parte del empleado tiende a equipararse a la del jefe (los dos participantes la utilizan como mínimo una vez), por tanto los intentan

aparecer menos impositivos a lo largo de toda la conversación. Por último, retrocediendo a los datos de la Tabla 14, el uso de los recursos no verbales, tanto por parte del jefe como por el empleado, se hace en su mayoría con el fin de activar una implicatura conversacional y menos para enfatizar y complementar el significado semántico-pragmático explícito de los actos de habla; igualmente, para destacar la información más relevante en el discurso (el foco).

- 2) En lo que se refiere a los datos del Gráfico 28, la perspectiva del jefe, entre las estrategias comunicativas, el mayor uso corresponde a la de despersonalización, menos utilizada resulta ser la de personalización y, finalmente, las estrategias de cortesía positiva y negativa. Estos datos revelan que el jefe utiliza la estrategia de despersonalización como herramienta principal para convencer a su empleado. Asimismo, el gráfico indica el número de los distintos argumentos: el empleo del argumento con función de generalización excede al resto de los argumentos; asimismo, los argumentos externos (referidos a las normas de la empresa, la participación de los sindicatos, etc.) también parecen tener más éxito en el proceso de persuasión a su empleado, en comparación con los argumentos adversativos, causales o de ejemplificación. Por último, observamos un equilibrio en el empleo de los recursos no verbales con distintas funciones: la entonación, la expresión facial y los gestos se usan tanto para activar implicaturas conversacionales como para complementar y reforzar el significado semántico-pragmático explícito.

En último lugar, los datos representados en la siguiente Tabla 15 muestran cómo se desarrolla el intercambio de los argumentos. En la línea 1 el jefe responde a la formulación de reclamación de su empleado con el argumento con función de generalización que transmite el rechazo instantáneo de su petición indirecta. La siguiente línea muestra el contraargumento adversativo del empleado que tiene una finalidad persuasiva y, al mismo tiempo, la reacción del jefe expresada en un acto de habla indirecto con función de aviso amenazante.

Se aprecia así en detalle cómo progresa la interacción de los participantes y qué repercusión tiene un tipo u otro de argumento. El empleado, al percibir e interpretar el acto de habla de su jefe en la línea anterior, emite otro acto de habla como parte de la estrategia de cortesía negativa en la línea 3, con la intención de minimizar la confrontación entre ellos. Sin embargo, el jefe no cede el control de la conversación y despliega una serie de reformulaciones por medio del argumento de generalización junto

con la estrategia de personalización y el argumento por medio de la ejemplificación, en la línea 4.

A medida que avanza el diálogo, el empleado nuevamente expresa su desacuerdo por medio de otro argumento generalizador, en la línea 5. Consideramos que el uso de este argumento crea una simetría entre la estructura argumentativa de empleado y la del jefe; lo que Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989, p. 343) denominan el argumento de reciprocidad. En este caso, los participantes intercambian argumentos idénticos desde el punto de vista de su origen (parten de las normas generales de la empresa). Asimismo, en la línea 5, el jefe despliega otra estructura contraargumentativa apelando a la supuesta autoridad de los sindicatos, parte de su estrategia de despersonalización. El empleado rechaza esta estrategia en la línea 6 contraponiendo su estrategia de personalización: prefiere abordar esta situación sin acudir a un mediador externo y apela a las relaciones personales entre él y su jefe. Al percibir esta intención, el jefe utiliza otro argumento de autoridad, pero esta vez, acude a la participación de una mediadora interna de la empresa (la jefa de recursos humanos), recordándole nuevamente que la política de la empresa sigue siendo la misma. Finalmente, en las líneas 7 y 8 el empleado muestra su acuerdo con esta opción propuesta por su jefe y la confrontación llega a minimizarse, también por el uso de estilo más coloquial por el jefe en estas últimas líneas.

Tabla 15: Cronología del intercambio de las estrategias argumentativas entre los participantes del Diálogo III.³⁶

| El empleado | El jefe |
|---|---|
| 1. «[...] es que llevo varios días en los que, por culpa de unas llamadas muy complicadas, estoy saliendo cuarenta, cuarenta y cinco minutos tarde de mi puesto de trabajo todos los días [...] espero que la empresa de alguna forma tenga algún tipo de reconocimiento conmigo [...]» | «[...] pero las horas extras no te las vamos a pagar a ti porque es que no se las pagamos a nadie [...] no vamos a pagártelas a ti en exclusivo las horas extras [...]» |
| 2. «[...] ya, pero es que no solamente se trata de las horas extras, se trata de que si ese cliente no se atiende bien en la última hora, después va a volver a llamar [...] no solamente se perdería el tiempo de mi trabajo | «[...] mira, y ¿tienes por costumbre hablarle en ese tono a todos tus jefes? [...]» |

³⁶ Queremos facilitar el seguimiento de la estructura argumentativa y la toma de turnos por parte de ambos participantes.

| | |
|--|--|
| <p>sino también, se perdería tiempo de trabajo de otro trabajador [...] así que esta situación es de todo injusta [...]»</p> | |
| <p>3. «[...] creo que no estoy siendo irrespetuoso [...]»</p> | <p>«[...] ya antes te dije que las horas extras no se pagan [...] macho, es la política de empresa [...] si no te gusta [...] pues, presenta tu dimisión y búscate otro trabajo [...]»</p> |
| <p>4.</p> | <p>«[...] yo también soy un mandado porque yo soy un directivo medio [...] y me mandan las directivas de arriba [...] ¿y yo es que qué quieres que haga? [...] ¿que te pague de mi bolsillo las horas extras? [...] no se las pagan a novecientas personas que trabajamos en la empresa, no te las van a pagar a ti [...]</p> <p>[...] Tú, cuando se acerca tu hora de salir, si tienes una llamada apilada pues vete cerrando, cuando te queda un minuto para acabar [...] a mí me gustaría pagarte las horas extras, pero es que la empresa no paga las horas extras [...]</p> |
| <p>5. «[...] y me dan un sistema de compensaciones en el que un día por trabajar, además, queda registrado [...] porque queda registrado [...]»</p> | <p>«[...] o lo que creo que hay que hacer es hablar con los sindicatos [...] pues, a lo mejor los sindicatos pueden (pueden) negociar con la empresa para que cambie esta política si sois muchos los que piensan que sí [...]»</p> |
| <p>6. «[...] yo entiendo lo que me dices [...] pero precisamente si hay una persona [...] es porque prefiero aportar esto como una persona [...] y no meter a los sindicatos porque los sindicatos sabes cómo son [...] siempre van a ser mucho más irrespetuosos que yo [...] tenemos una buena relación [...]»</p> | <p>«[...] mira, vamos a hacer una cosa [...] voy a voy a hablar con Emma, la jefa de recursos humanos, pero yo no puedo hacer otra cosa [...] es decir no te puedo garantizar que te vaya a pagar las horas, ni a regalarte días libres, ni nada parecido porque es que no lo hace con nadie, no lo va hacer contigo [...]»</p> |
| <p>7. «[...] entiendo [...] bien, bueno pues, me parece muy bien que se lo comentas [...]»</p> | <p>«[...] pero vamos [...] macho, es que ya ves cómo está el país, es decir el curro es lo que es y si no te gusta, pues [...]»</p> |
| <p>8. «[...] de acuerdo, de acuerdo [...]»</p> | <p>«[...] yo la solución que te doy es que directamente no hagas horas extras [...] haz tu horario de trabajo [...]»</p> |

5. Análisis de las interacciones de las alumnas rusas. Diálogo IV.

El problema que se plantea en esta interacción surge porque dos empleadas (*SP02, *SP03) de una empresa turística han tenido que prolongar una excursión con un grupo de turistas numeroso y, como resultado, han trabajado más horas de lo que les correspondía. Las empleadas explican que la planificación de la excursión no considera el tiempo libre necesario para que puedan disfrutar de los lugares de interés y hacer fotos. En este marco comunicativo, interviene la jefa (*SP01) quien contraargumenta que las guías tienen que manejar y controlar el tiempo durante la excursión. De esta manera, surge una controversia cuya causa es el posible pago de las horas extras que han tenido que realizar las empleadas. Por tanto, tenemos un diálogo paralelo al anterior de los hablantes nativos.

La interacción (Diálogo IV del Anexo III) puede dividirse en tres partes:

- una primera (9-32) en la que las participantes formulan el marco comunicativo y se crea la situación de conflicto sobre la acumulación de las horas extras;
- una segunda (34-92) en la que se intercambian diferentes estructuras argumentativas con el fin de alcanzar sus objetivos comunicativos: la jefa pretende defender la propia imagen de la empresa, y las empleadas proteger sus derechos laborales y conseguir una remuneración;
- y una tercera (94-103) que incluye la mitigación y la resolución de la situación de conflicto.

Los objetivos que planteamos en este apartado son los siguientes:

- 5) Sintetizar los nuevos datos obtenidos siempre en contraste con los datos obtenidos a través del análisis de la interacción de la última sección 4.
- 6) Establecer la relación de semejanzas y diferencias en lo siguiente:
 - a) el uso de los recursos no verbales;
 - b) la construcción del significado semántico-pragmático, tanto explícito como implícito, a través de la interacción de dichos recursos;
 - c) el empleo de diferentes premisas argumentativas y su eficacia como instrumentos en la resolución del conflicto.
- 7) Basándonos en los datos obtenidos, establecer qué recursos utilizados por las hablantes rusas son relevantes para la mitigación y la solución del conflicto, contrastándolos con los utilizados por los hablantes nativos.

El siguiente Fragmento 1 nos presenta una estructura interaccional en la que se construye la estructura explícita de queja que plantean las empleadas:

Fragmento 1

- 9 *SP01:Hola, buenos días.
10 %com:Buenos días. (*SP01, *SP02 y *SP03, hablan a la vez)
11 *SP01:¿En qué puedo ayudar?
12 *SP02:Buenos días.
13 aaahh
14 Nos pasó una situación.
15 Pues, aahhhh teníamos ahh ayer aah excursión con turistas rusas, pues una excursión en ruso.
16 *SP01:Sí, sí.
17 *SP02: Yyyy, entonces, deberíamos trabajar dos horas.
18 Pero, usted sabe cómo pasa eso... con las fotos, con vídeos y con todo...
19 Entonces, trabajábamos cuatro horas.
20 *SP03:Sí, cuatro horas.
21 *SP02:Dos horas más, extras.
22 *SP01:mhm
23 *SP02: Entonces, queríamos resolver esta situación.

- 1) «[...] Nos pasó una situación, pues aahhhh teníamos ahh ayer aah excursión con turistas rusos, pues excursión en ruso [...]»: las líneas 14-15 representan el inicio de una estructura explicativa, un argumento causal con la conjunción «pues», en el que se aporta la razón del retraso.
- 2) «[...] entonces deberíamos trabajar dos horas, pero usted sabe cómo pasa eso con las fotos, con vídeos y con todo, entonces trabajábamos cuatro horas [...]»: el argumento causal anterior va seguido por otro argumento adversativo en las líneas 18-19, introducido por la conjunción «pero». De esta manera, despliegan una estrategia de generalización y apelan al conocimiento común que une a todas las participantes de este diálogo; así, intentan disminuir la distancia social entre ellas y su jefa. Las empleadas utilizan el mismo recurso, el adverbio temporal «entonces», con diferentes funciones dentro del mismo acto de habla: con valor temporal para referirse al día de acumulación de las horas y, a continuación, con valor consecutivo para expresar el resultado – la producción de las horas extras.
- 3) «[...] Entonces, queríamos resolver esta situación [...]»: las empleadas formulan su conclusión, en la línea 23, según la cual el aumento de horas laborales requeriría una recompensa por parte de su empresa. Este acto de habla que finaliza su esquema argumentativo funciona como acto de habla indirecto de cortesía

negativa: al igual que el hablante nativo del Diálogo III, actuando como empleado, las empleadas rusas concluyen su estructura explicativa con el uso del marcador discursivo con valor consecutivo «entonces» y el condicional «queríamos». Además, el sinónimo léxico de «situación» en vez de «problema» funciona como atenuador y les ayuda a mostrarse menos impositivas. En conjunto, dichos recursos discursivos contribuyen a la construcción de una petición atenuada, con la que confían en conseguir su objetivo. Esta estrategia de cortesía negativa es equivalente a la utilizada por el hablante nativo en el Fragmento 1 del apartado 4. En lo que se refiere a los recursos no verbales, destacamos el movimiento tonal circunflejo en el núcleo del contorno hasta el +2%/+128%/-11%, cuya melodía observamos en el Gráfico 29 (véase más abajo). Aparte de este rasgo fónico, resaltamos la mayor duración de 0,57s que coincide con la misma sílaba “-ción”. Dicho rasgo no corresponde a la melodía de un AHI enunciativo, según Hidalgo Navarro (2015, 2020), sino al tonema circunflejo que podría transmitir un significado implícito de cortesía o ironía. Además, la función pragmática de estos rasgos melódicos parece coincidir con la del Entonema 1c (VE-1c) de García Riverón, con el significado de petición, lo que justifica la intención de la empleada mencionada anteriormente. La entonación actúa pues como un indicio de contextualización y activa el significado de petición atenuada.

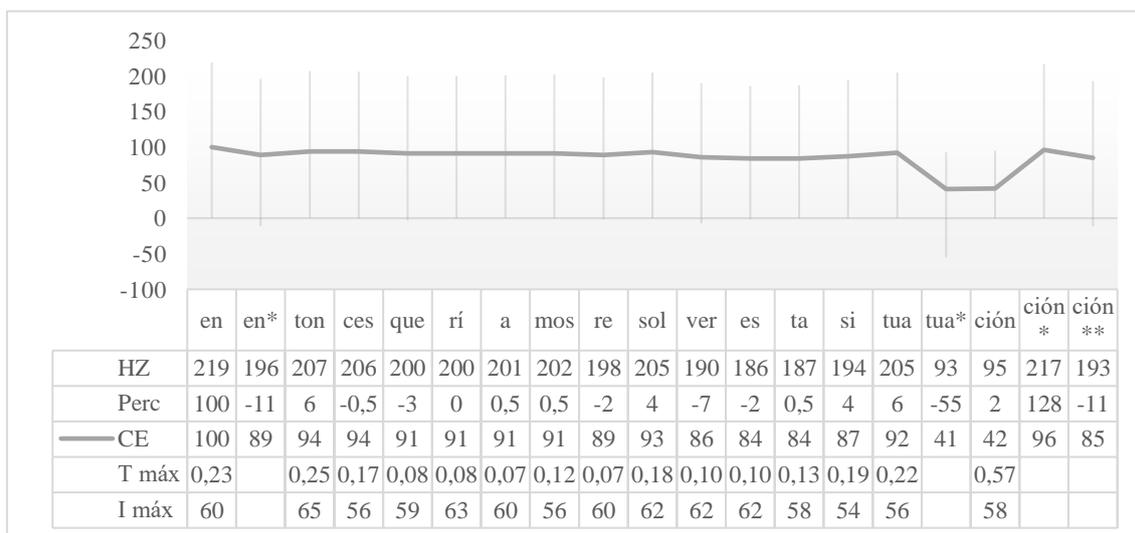


Gráfico 29: Acto de habla analizado con el Praat “Entonces, queríamos resolver esta situación.”.

Por otro lado, identificamos el uso de los gestos y la expresión facial como recursos complementarios para reforzar lo transmitido: en la Ilustración 26 vemos el cambio de

expresión facial a lo largo de los actos de habla de las líneas 18-23. En las Imágenes 1 y 2 (línea 18, que corresponden con la estrategia de generalización) la empleada (*SP02, la situada a nuestra derecha) produce una sonrisa, el cambio de mirada (cierre de ojos en la imagen 1 y posterior abertura en la imagen 2) y, al mismo tiempo, mantiene una postura corporal cerrada, con lo que deducimos que intenta minimizar la amenaza para su imagen construyendo una estrategia de generalización como parte de la cortesía negativa. No obstante, en la imagen 3, la otra empleada (*SP03) muestra el ceño de las cejas y la mano levantada hacia su boca lo que interpretamos como señal de la tensión que experimenta la hablante (coincide con el acto de habla con valor afirmativo en la línea 19). Finalmente, en la imagen 4, que coincide con la conclusión argumentativa de la línea 23, las posturas rectas y cerradas y las miradas dirigidas a su interlocutora expresan seriedad a la espera de la respuesta de su jefa.

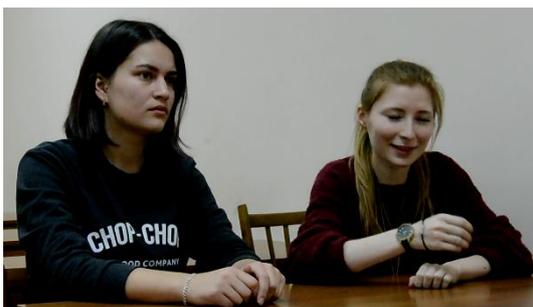


Imagen 1

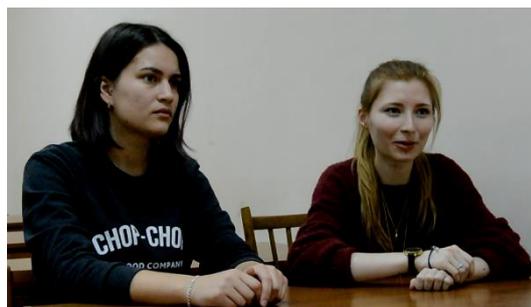


Imagen 2



Imagen 3

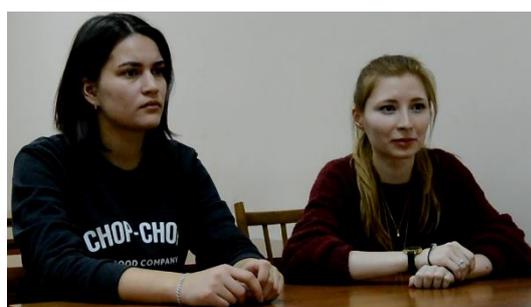


Imagen 4

Ilustración 26: Actos de habla de las líneas 18-23.

El análisis del Fragmento 1 revela algunas semejanzas en las estructuras interaccionales de las hablantes no nativas y de los nativos:

- a) El argumento causal de las líneas 13-15 que da comienzo a la formulación de la queja es equivalente al inicio de la queja de los hablantes nativos. En el primer caso, aparece la conjunción «pues» – mientras que los hablantes nativos usan la locución causal «por culpa de», con cierto matiz de amenaza.

- b) La estrategia de generalización de las líneas 18-19 difiere de la función de la premisa argumentativa con idéntico valor usada por los hablantes nativos: las primeras construyen una estrategia indirecta de cortesía negativa, mientras que en los hablantes nativos es contraargumentación.
- c) El argumento adversativo en la estrategia de generalización tiene una función distinta: las hablantes no nativas minimizan la imposición, mientras que los nativos la aumentan utilizando la misma estrategia como contraargumento.
- d) Los recursos no verbales (la expresión facial, los gestos y la postura corporal), de la misma manera que en la interacción del apartado 3, actúan como complementarios e intensifican la fuerza ilocutiva de los actos de habla; sin embargo, la entonación actúa como indicio de contextualización y activa la petición cortés.

A continuación, veamos los recursos discursivos que utiliza la jefa en este marco comunicativo:

Fragmento 2

- 24 ***SP01: Bueno, ¿y el grupo fue numeroso?**
- 25 %com: (*SP02 y *SP03, hablan a la vez)
- 26 ***SP03: Sí, bastante.**
- 27 ***SP02: Bastante.**
- 28 Cuarenta personas.
- 29 ***SP03: Unas cuarenta personas.**
- 30 ***SP01: Porque, mirad qué pasa...**
- 31 **Decías con vídeos, con las fotos...**
- 32 **No me parece, no sé, muy serio.**
- 33 %com: [pausa]
- 34 ***SP01: Chicas, es el trabajo.**
- 35 Tenéis queeeeeee entender y realizar que el tiempo...
- 36 %com: [pausa]
- 37 ***SP01: Tenéis que dirigir vosotras, gestionar vosotras, no los turistas, que están descontando, descansando...**
- 38 **Pueden estar eeéh...no sé, medio día, paseando y sacando las fotos.**
- 39 **Pero, para eso...**
- 40 **46 %com: [pausa]**
- 41 ***SP01: Tenemos a vosotras.**

La interacción avanza con el turno de la jefa para comprobar algunos de los datos sobre la excursión propuestos por las empleadas, un paso previo a su estructura contraargumentativa:

- 1) «[...] ¿Bueno, y el grupo fue numeroso? [...]»: para averiguar los datos de la excursión (el motivo de las horas extras), la jefa emplea el acto de habla interrogativo total.
- 2) «[...] porque, mirad qué pasa... decíais con vídeos, con las fotos... No me parece, no sé, muy serio. Chicas, es el trabajo. [...]»: La jefa comienza a construir su estructura contraargumentativa retomando el tópico y, a continuación, una evaluación basada en normas laborales. Esta evaluación construye un argumento generalizador a través de una expresión valorativa de duda con modalidad epistémica «No me parece, no sé, muy serio» y se justifica con un acto de habla declarativo con valor existencial «es el trabajo»; implícitamente es un rechazo de la petición de sus empleadas.

En lo que se refiere al uso de los recursos no verbales, veamos la siguiente Ilustración 27:

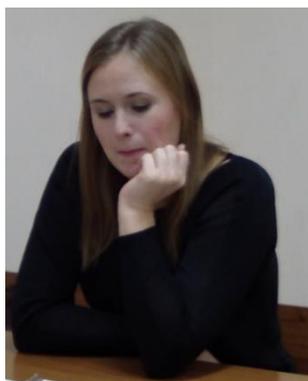


Imagen 1



Imagen 2

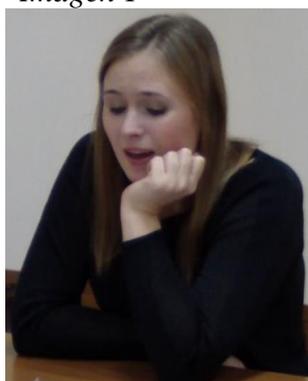


Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 27: Actos de habla de las líneas 24-32.

El cambio de mirada en las Imágenes 1 y 2 trasmite un cierto grado de duda en relación con la información proporcionada (línea 24). En el gesto manual, la empleada apoya la barbilla sobre la mano, lo que se interpreta como incredulidad hacia la información que

está percibiendo. En las Imágenes 3 y 4 identificamos otro cambio de mirada de la jefa hacia sus interlocutoras, junto a un cambio en el gesto manual: es un gesto deíctico con función cohesiva que enlaza lo dicho por sus empleadas con lo que ella va a comentar en la línea 33. Finalmente, el entrecierre de los ojos y la sonrisa en la imagen 4 transmiten con cierta ironía su duda por la acumulación de las horas extras descrita por sus empleadas.

Además de estos recursos quinésicos, resaltamos los acústicos; en el Gráfico 30 dos movimientos tonales circunflejos al final del enunciado: el primero, el núcleo ascendente-descendente hasta el $-2\%/+136\%/-52\%$ y, el segundo, la inflexión final descendente-ascendente hasta el $0\%/-60\%/+461\%$. Aparte de estos rasgos fónicos, resaltamos la mayor duración de 0,51s que coincide con la inflexión final. Estos rasgos ya los hemos destacado en el análisis del Fragmento 1 y, apoyándonos en la propuesta de Hidalgo Navarro (2015, 2020), indicábamos que esta melodía transmitía un significado implícito, incluyendo el significado pragmático de ironía. En este caso, la entonación enfatiza el rechazo de la petición de sus empleadas y transmite dicha ironía, coincidiendo con los recursos quinésicos. Concluimos así que la entonación y el gesto actúan como indicios de contextualización y activan el significado semántico-pragmático de rechazo irónico.

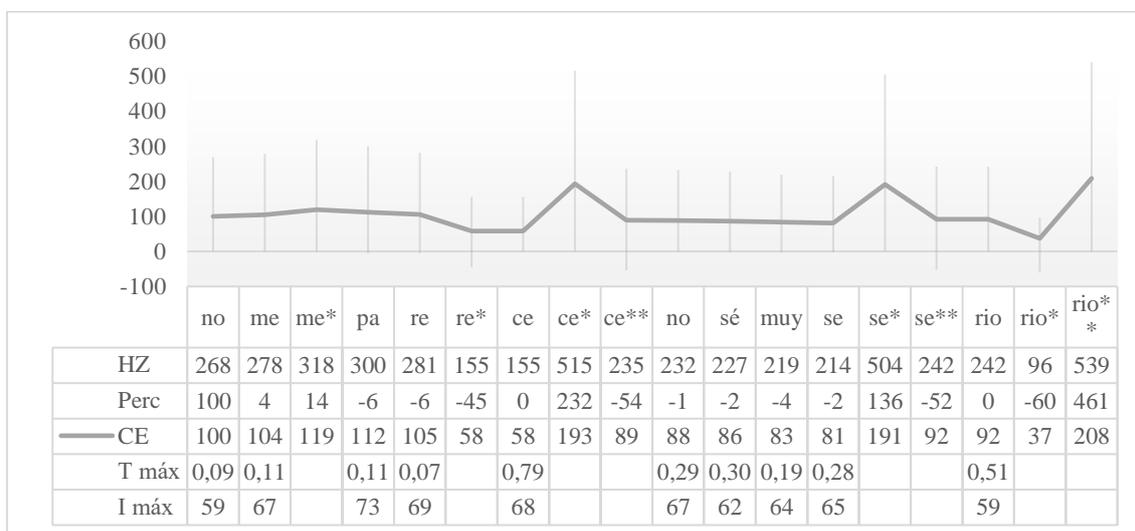


Gráfico 30: Acto de habla analizado con el Praat “No me parece, no sé, muy serio”.

- 3) «[...] Tenéis que entender y realizar que el tiempo tenéis que dirigir vosotras, gestionar vosotras, no los turistas [...] están descontando, descansando... pueden estar, no sé, medio día, paseando y sacando las fotos ...pero para eso tenemos a vosotras [...]»: a continuación, la jefa da explicaciones más detalladas para justificar el contraargumento anterior. Para ello, utiliza la perífrasis de modalidad

deóntica de obligación y una estructura de foco de contraste «el tiempo tenéis que dirigir vosotras, gestionar vosotras, no los turistas», con el fin de recordar a las empleadas cuáles son las funciones laborales primordiales que tienen que cumplir, tal y como se ha indicado en la línea 34. Por otro lado, la jefa también utiliza la argumentación por medio de la ejemplificación «pueden estar, no sé, medio día, paseando y sacando las fotos», con la que reitera las funciones de su rol como guías (una estrategia de despersonalización evidente).

A lo largo de los actos de habla de las líneas 34-37, la jefa utiliza diferentes recursos no verbales complementarios, sin activar ningún tipo de inferencia conversacional, en la siguiente Ilustración 28:



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3

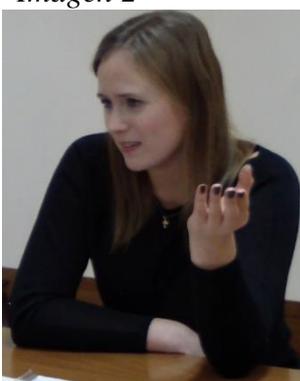


Imagen 4

Ilustración 28: Actos de habla de las líneas 34-37.

La jefa usa el gesto deíctico (Imágenes 1, 2 y 4) para referirse a la causa de la reclamación de las horas extras que expusieron las empleadas. En la expresión facial, destacamos la apertura excesiva de los ojos en la imagen 1, el entrecierre de los ojos y una sonrisa en la imagen 2, el cambio de la mirada en la imagen 3 y, al final, el entrecierre

de los ojos, el ceño de cejas y la sonrisa en la imagen 4. El cambio de la postura corporal y la expresión facial de las Imágenes 3 y 4 coincide con el acto de habla de la línea 35 «el tiempo tenéis que dirigir vosotras, gestionar vosotras». Observamos el movimiento de la mano con función deíctica en las Imágenes 3 y 4, coincidiendo con la dirección de la mirada que se fija en las empleadas. De esta manera, el gesto y el cambio de mirada ayudan a resaltar la información relevante de la estructura contraargumentativa de la jefa, por lo que este acto de habla de la línea 37 refuerza el énfasis argumentativo expresado por el foco de contraste. El análisis de la expresión facial y el gesto nos muestra que la jefa, dando las explicaciones sobre las responsabilidades laborales de las empleadas, enfatiza lo dicho verbalmente (el control del tiempo de las excursiones es responsabilidad de las empleadas y no puede utilizarse como motivo para la reclamación de las horas extras). Rechaza así la petición de las empleadas.

- 4) Los contraargumentos mencionados hasta ahora forman parte, pues, de una estrategia de despersonalización con la intención de rechazar la reclamación de sus empleadas.

Tras la descripción del esquema argumentativo, el resumen de todos los recursos quedaría así:

- a) Un argumento generalizador por medio de una evaluación basada en normas laborales, equivalente al utilizado por el hablante nativo, actuando como empleado (Fragmento 1 del apartado 4).
- b) La perífrasis de modalidad deóntica y una estructura de foco de contraste para reiterar la función de un guía (no aparece en los hablantes nativos, apartado 4).
- c) La argumentación por medio de ejemplos es usada tanto por la jefa no nativa, como por el hablante nativo, actuando como jefe, en el apartado 4.
- d) Los recursos no verbales, desempeñan tanto el papel de recursos complementarios, resaltando la información relevante (foco), como el de indicios de contextualización (Ilustración 27 y Gráfico 30).
- e) La argumentación que usan las participantes rusas, hasta ahora, es demostrativa; tal como completaremos más adelante.

En lo que respecta al esquema contraargumentativo de las empleadas, veamos el análisis del siguiente Fragmento 3:

Fragmento 3

42 *SP02: **Sí, claro pero otra cosa es que nosotras tenemos programa, ¿sí?**

43 Y, Usted firmó este programa.

44 Yyy...

45 *SP01: Síiii...

46 *SP02: **Entonces, yo no puedo decir a un turista: “Entonces tenemos que irnos ya, no nos queda tiempo”.**

- 1) «[...] sí, claro. Pero, otra cosa es que nosotras tenemos un programa, sí... y Usted firmó este programa [...]»: la estructura contraargumentativa de las empleadas empieza con el uso de la premisa adversativa, construida a través de la conjunción «pero» y el conector discursivo adverbial formado por el grupo nominal «otra cosa» (RAE, Nueva Gramática, 2009-2011, p. 2360). Se oponen así al rechazo indirecto de su reclamación sugerido por su jefa e introducen otro argumento externo referido a un documento que contiene las instrucciones explícitas sobre la programación de las excursiones. Consideramos que los actos de habla 30-41, formulados por la jefa, han sido percibidos por las empleadas como actos amenazantes para su imagen, con lo cual se ponen a la defensiva aportando más información: el programa de la excursión que seguían aquel día fue aprobado por la misma jefa, como muestran las líneas 42-43. Así tenemos una premisa argumentativa apoyada por un argumento externo.
- 2) «[...] Entonces, yo no puedo decir a un turista: «Entonces, tenemos que irnos ya, no nos queda tiempo» [...]»: en segundo lugar, las empleadas acuden a la estrategia de personalización, lo que justifica el uso de una expresión agentiva con el pronombre enfático («yo no puedo»); de esta manera, intentan persuadir a su jefa de que su solución es inadecuada, con lo que expresan su desacuerdo y rechazo en las líneas 30-41. Además, la construcción utilizada con modalidad deóntica («no puedo decir» y «no nos queda tiempo») transmite un significado de obligación categórico. Asimismo, observamos el uso de la premisa implícita (en el siguiente Fragmento 4 veremos cómo se indica explícitamente), con la que anticipan una posible amenaza para la imagen de la empresa.
- 3) A lo largo de esta estructura contraargumentativa, se confirma que los distintos recursos no verbales funcionan como otro canal comunicativo del significado y no como activador de implicaturas conversacionales. Así, en la siguiente Ilustración 29, observamos cómo la expresión facial, los gestos manuales y los

patrones entonativos contribuyen a reforzar el significado semántico-pragmático explícito:



Imagen 1

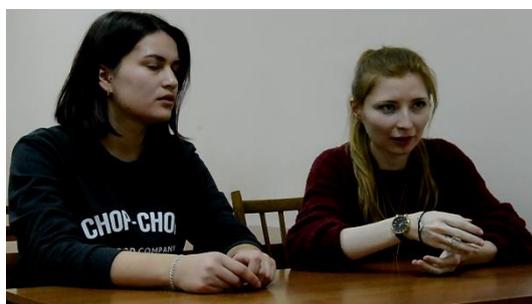


Imagen 2



Imagen 3

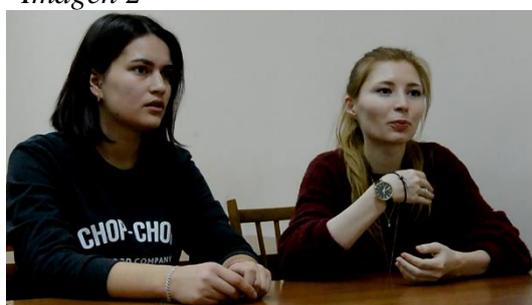


Imagen 4

Ilustración 29: Actos de habla de las líneas 42-46.

El movimiento de las manos y la expresión facial se modifican a lo largo de la línea 42, Imágenes 1 y 2: la empleada (situada a nuestra derecha) utiliza una sonrisa con la mirada dirigida a su interlocutora y realiza el movimiento de la mano derecha. Estos rasgos quinésicos acompañan a lo dicho en la línea 48, la premisa adversativa. La empleada usa la sonrisa junto con la expresión «sí, claro», lo que consideramos un indicio de la cortesía y, al mismo tiempo, el inicio de su estructura contraargumentativa, junto con el movimiento de la mano y el gesto deíctico, en la imagen 2. Asimismo, en esta imagen es relevante el cambio en la expresión facial: la sonrisa de la imagen 1 desaparece, la cabeza se inclina hacia delante con la boca y los ojos abiertos, y la mirada se fija en la jefa. Estos recursos coinciden con el acto de habla en las líneas 42-43 en las que la empleada concluye su argumento adversativo para rechazar la estructura contraargumentativa de su jefa. El gesto deíctico, en este caso, se dirige a la misma jefa y enfatiza las líneas de la premisa adversativa «y usted firmó este programa», con el fin de distanciarse y atribuir las horas extras al programa mismo (un argumento externo). Finalmente, en la imagen 3, la empleada vuelve a su postura cerrada produciendo el inicio del acto de habla de la línea 46 que se corresponde con el adverbio temporal con valor

consecutivo «Entonces». En la imagen 4, la empleada produce otro gesto deíctico, esta vez hacia sí misma, para enfatizar la expresión agentiva «yo no puedo» de modalidad deóntica. En este caso destacamos la boca casi cerrada y la subida de la cabeza junto con el gesto deíctico mencionado, lo que transmite la información resaltada por la empleada al mismo tiempo que su conclusión.

En lo que se refiere a los recursos que las empleadas usan para construir su estrategia contraargumentativa, distinguimos los siguientes, a manera de conclusión:

- a) La premisa argumentativa adversativa, acompañada por un argumento externo, con el fin de defender la imagen positiva de las empleadas. Un recurso argumentativo similar lo hemos identificado en el análisis del Diálogo III (apartado 4, Fragmento 3, puntos 1 y 3), en el hablante nativo que actúa como empleado.
- b) La estrategia de personalización con la premisa implícita basada en la calidad del servicio de la empresa turística con el objetivo de rechazar la estructura contraargumentativa de la jefa. Esta estrategia también aparecía en los hablantes nativos (Diálogos I y III) con el fin de defender la imagen y rechazar la contraargumentación del otro.
- c) El uso de todos los recursos no verbales tiene como propósito resaltar la información relevante y enfatizar los recursos argumentativos verbales, de manera paralela a los hablantes nativos.

A continuación, en el Fragmento 4 observaremos qué recursos elige y usa la empleada como solución para la situación de conflicto y, al mismo tiempo, defender la imagen de la empresa:

Fragmento 4

48 *SP02: Claro, no, pero, con cualquier tono no va a funcionar.

49 Luego va a recibir usted responsabilidad...

50 No sé...

51 *SP03: Es que es una imagen de nuestra compañía.

52 *SP02:Exacto.

53 %com:[inaudible (*SP01 y *SP03, hablan a la vez)]

54 *SP01:Sí, sí, sí.

55 O sea, como guías, no tengooo, bueno, ningunas dudas de que sois buenas guías, eso yo sé.

56 Pooooor, bueno, por todas las palabras que dicen los turistas, ¿sí?

57 De esoooo no tengo ninguna duda.

58 Pero, además de esoooo, horas extras, pagar por cada hora extraaaaa es casi imposible.

59 Tenéis que controlar vosotras mismas el programa.

60 Pero, como es el primer caso que pasó, [lo] podemos solucionaaaaar.

61 Yyyyyy...

62 Yo voy aaaa, bueno, por lo menos probar daros uuun...

63 No sé...

64 Pagar por una hora.

65 Por dos, imposible.

66 Por una hora, como una primera situación, como el primer caso, ¿sí?, es posible.

67 Pero también tenéis que, aaaa, bueno, escribiir unaaaa carta comercial oficial para el jefe, explicando la situación.

68 La voy a firmar.

69 Pero, sí repito otra vez, dudo mucho.

- 1) «[...] Claro, no. Pero, de cualquier modo, no va a funcionar. Luego va a recibir usted responsabilidad, no sé [...] es que es una imagen de nuestra compañía [...]»: las empleadas continúan desplegando su esquema contraargumentativo y, para ello, usan otra premisa adversativa, con la inclusión de las posibles quejas que la jefa puede recibir de los turistas en el caso de que las empleadas sigan sus indicaciones. Las empleadas, en este caso, muestran su capacidad de extrapolar el caso a una posible situación de amenaza por parte de los clientes, de manera parecida al hablante nativo del Fragmento 3, apartado 4; pero ahora, para defender mejor su propia imagen; las hablantes retoman la premisa implícita anterior (punto 2 del Fragmento 3) y la expresan, esta vez, a través de una amenaza indirecta en la línea 49: resaltan así la parte negativa para la empresa y para la empleada.
- 2) Esta última premisa argumentativa se realiza a través de la activación de una implicatura, como se acaba de decir con función de amenaza, a través de los recursos no verbales que analizamos a continuación. Veamos la Ilustración 30:

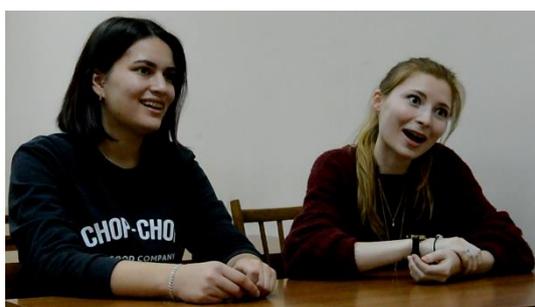


Imagen 1

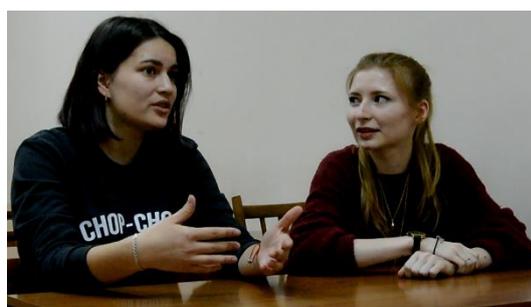


Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 30: Actos de habla de las líneas 48-51.

La Ilustración 30 incluye lo siguiente: la imagen 1 en la línea 48 se corresponde con el acto de habla de modalidad epistémica («claro»), en concreto incluye el atenuador quinésico de la inclinación de la cabeza, y la sonrisa y apertura excesiva de los ojos de la empleada (situada a nuestra derecha, SP02). En este caso, interpretamos la expresión facial de la hablante como recurso complementario para reforzar su desacuerdo. No obstante, en las Imágenes 2, 3 y 4 destacamos el cambio de la expresión facial (en la imagen 3 vemos un ligero ceño en las cejas) y el uso de los gestos rítmicos por la otra empleada coincidiendo con los actos de habla de las líneas 49-51: las empleadas introducen un contraargumento potente con la probatoria externa refiriéndose a la imagen de la compañía, con lo que ellas mismas comienzan a defender la imagen de la empresa, al igual que la jefa. Finalmente, concluyen su estructura con la confirmación en la línea 52 («exacto») de la otra empleada, quien reitera tanto de forma verbal como no verbal el argumento de su compañera. A través de estas Imágenes vemos cómo los recursos no verbales, la expresión facial y los gestos rítmicos actúan como indicios de contextualización y activan el significado implícito de amenaza: las sonrisas de la primera imagen muestran aprobación y acuerdo de las empleadas en lo que se refiere a su primer argumento en favor de los turistas; más adelante, el cambio de la expresión facial y el uso de los gestos rítmicos ayudan a formular, expresar y reforzar su propio argumento, y activar la parte amenazante para la empresa y la jefa.

En el Gráfico 31 observamos la construcción del foco entonativo en el sintagma nominal “usted”; en concreto, la interacción del mayor valor de la intensidad (73dB) del contorno y el movimiento circunflejo descendente-ascendente en la sílaba tónica “-ted” hasta el +3%/-12%/+160% transmiten el énfasis que una de las empleadas (la situada a nuestra derecha, SP02) produce para activar la implicatura de la mencionada amenaza.

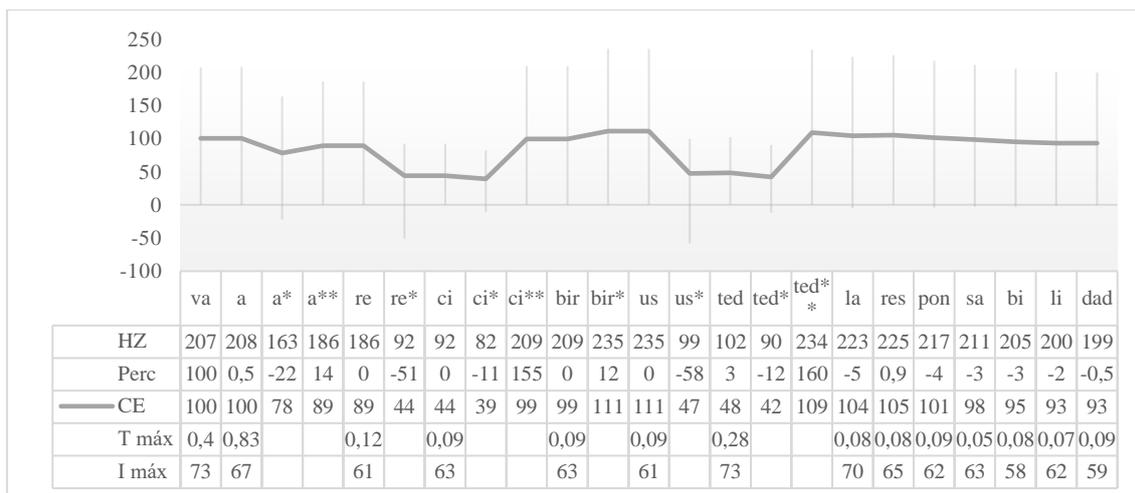


Gráfico 31: Acto de habla analizado con el Praat “va a recibir usted responsabilidad”.

3) « [...] o sea, como guías no tengo bueno ningunas dudas que sois buenas guías, eso yo sé. Poooor bueno por todas las palabras que dicen los turistas [...] no tengo ninguna duda [...]»: la conversación avanza con el turno de la jefa para construir una estructura contraargumentativa nueva. En este caso, destacamos el uso de la cortesía positiva que, al mismo tiempo, representa el primer recurso para la mitigación del conflicto. La cortesía positiva muestra la capacidad de la jefa para adoptarse al marco comunicativo de la situación de conflicto: entendemos que la última estructura contraargumentativa construida por las empleadas está teniendo éxito y, por eso, la jefa cambia de estrategia. Expresa su satisfacción con el trabajo realizado por ellas a través de las expresiones agentivas de modalidad epistémica con alto grado de certeza «yo sé» y «no tengo ningunas dudas», justificando su satisfacción con la probatoria argumentativa externa basada en los comentarios que ha recibido de los clientes. Esta estrategia reiterada de cortesía positiva forma parte, a su vez, de la estrategia de personalización que, en este caso, se usa para minimizar la imposición entre las dos partes. Resaltamos la producción del acto de habla indirecto en la línea 55 que forma parte de dicha cortesía positiva. En los siguientes Ilustración 31 y Gráfico 32 observaremos cómo los recursos no verbales actúan como indicios de contextualización y activan la cortesía.

En la Ilustración 31, observamos los siguientes rasgos quinésicos producidos por la hablante (la jefa): en las imágenes 1 y 2, la mirada fija de la jefa en el documento que utiliza como apoyo de su estructura argumentativa; en la imagen 2, el gesto icónico de las manos cruzadas que coincide con el inicio de la expresión de la valoración positiva; y, en la imagen 3, el cambio de la mirada, dirigida a sus interlocutoras, y el mismo gesto icónico

que se corresponde con el inicio de la estructura subordinada y el énfasis entonativo. De esta manera, la jefa refuerza su valoración positiva de la labor de sus empleadas. Finalmente, ella misma vuelve a cambiar la dirección de su mirada, inclinando la cabeza, lo que coincide con el gesto icónico y la conclusión del AHI. A lo largo del análisis de este AHI observamos cómo los recursos no verbales enfatizan también la valoración positiva de la jefa.

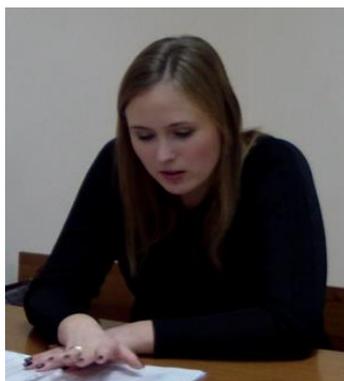


Imagen 1

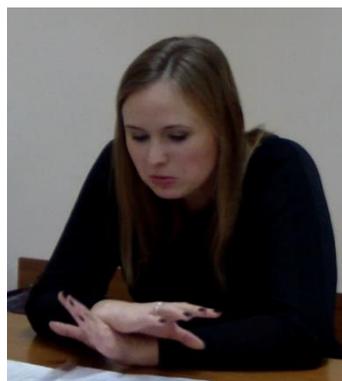


Imagen 2

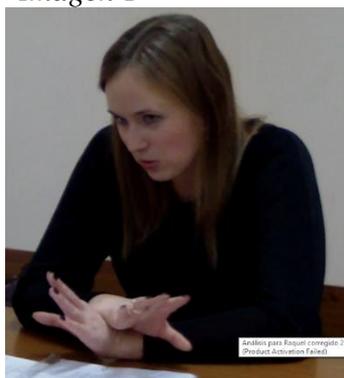


Imagen 3

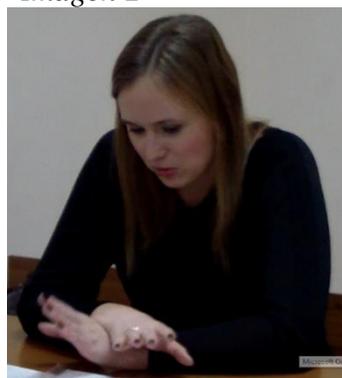


Imagen 4

Ilustración 31: Actos de habla “no tengo bueno ningunas dudas que sois buenas guías”.

En lo que se refiere a los recursos acústicos relevantes que colaboran a la construcción del significado implícito de este AHI, en el Gráfico 32 (véase más abajo) identificamos los siguientes: el movimiento descendente en el cuerpo del contorno (el verbo copulativo “sois”): del -4% hasta el -34%. Otro movimiento circunflejo en el cuerpo (pronombre indefinido “ningunas”): el tono descendente-ascendente (del -49% hasta el 111%). Por último, el movimiento circunflejo en la inflexión final (atributo “guías”): el tono descendente-ascendente (del -36% hasta el 49%). Asociamos estos movimientos tonales con la expresión del matiz de no conclusión. Al mismo tiempo, los rasgos acústicos del

gráfico 4 se corresponden con el patrón melódico de los enunciados de cortesía, según Hidalgo Navarro (2019), al mostrar un tonema ascendente.

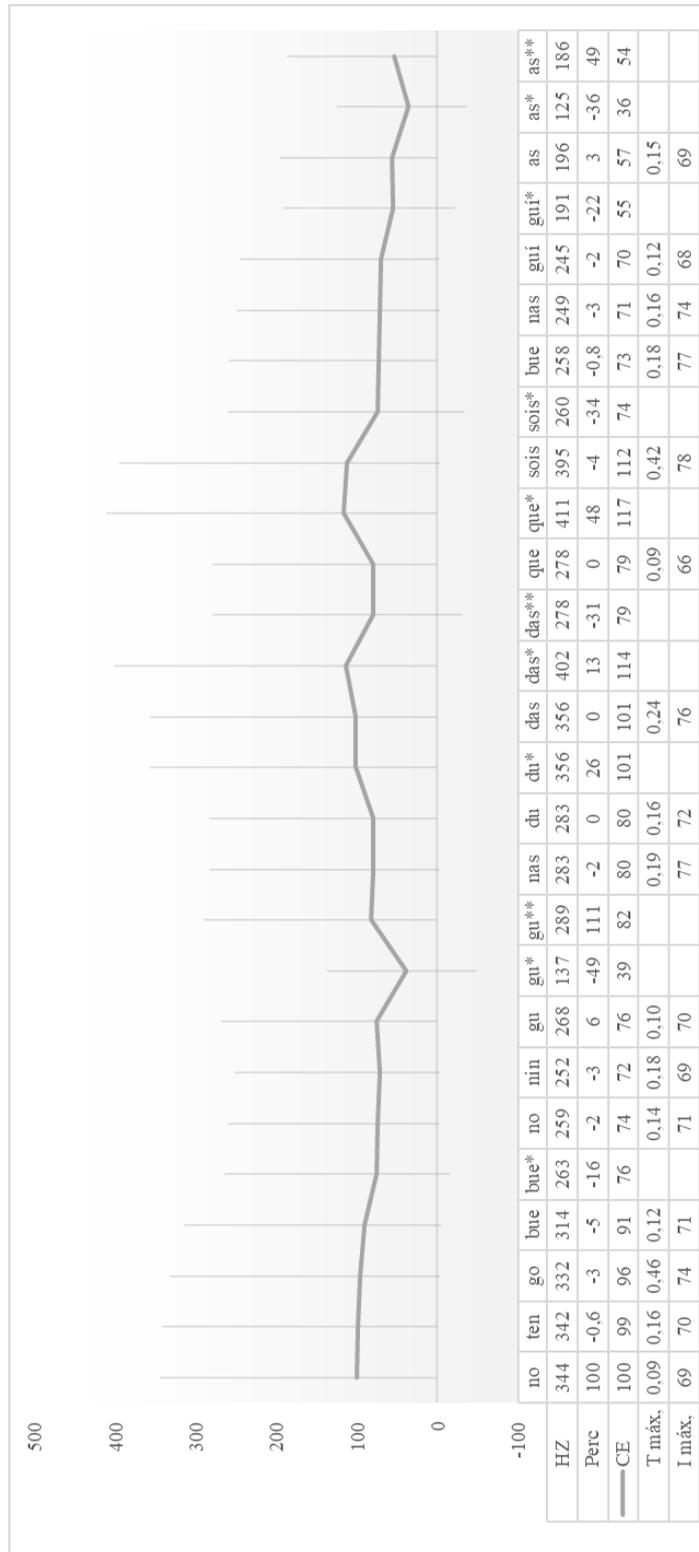


Gráfico 32: Acto de habla analizado con el Praat “no tengo bueno ningunas dudas que sois buenas guías”.

En este punto destacamos una posible interferencia de la L1 de la hablante, nuevamente el desplazamiento del centro entonativo hacia el pronombre indefinido, tal y como indicamos en el Diálogo II (Fragmento 4): en este caso, refuerza la intención de la jefa de subrayar su valoración positiva sobre la labor de sus empleadas.

En cuanto a la función del tiempo (duración) y la intensidad que hemos señalado en el mismo Gráfico 32, el foco entonativo se realiza a través de los valores de estos dos parámetros acústicos. Así, en el pronombre relativo "que" y en el verbo copulativo "sois", destacamos la intención de la hablante de enfatizar los aspectos que siguen: 1) la estructura léxico-sintáctica con la valoración positiva respecto a la labor de sus guías y 2) la construcción de la estrategia de la cortesía positiva (con la interferencia de su L1). Para ello, se produce el cambio de duración entre el pronombre relativo (QUE=0.09) y el núcleo del sintagma verbal (SOIS = 0.42) equivalente al 78% y de la intensidad entre (QUE=66) y (SOIS = 78), mayor intensidad del enunciado) equivalente al 16%.

- 4) «[...] Pero más de esooo, horas extras, pagar por cada hora extraaaaa es casi imposible, tenéis que controlar vosotras mismas el programa [...]»: la jefa cambia nuevamente a la estrategia de despersonalización para rechazar explícitamente la reclamación de las horas extras. Se construye a través de la forma no personal de verbo (el infinitivo «pagar por cada hora»), la estructura atributiva de negación («es casi imposible») y la perífrasis verbal de obligación «tenéis que controlar vosotras mismas el programa», recursos con los que la jefa se distancia y evita asumir la responsabilidad del rechazo de las horas extras. Enfatiza que las normas de la empresa siguen en vigor e insiste en que las empleadas tienen que cumplir el programa de cada excursión, lo que vemos en las líneas 58-59.
- 5) «[...] Pero, como es el primer caso que pasó, podemos solucionaaaaar yyyyyy yo voy aaaa bueno, por lo menos, probar daros uuun, no sé, pagar por una hora. Por dos, imposible [...]»: reiteradamente, la jefa vuelve a su estrategia de personalización, con el uso de la perífrasis verbal de intención «probar pagar por una hora», las expresiones de modalidad epistémica «por lo menos» y «no sé» y, finalmente, la deixis personal inclusiva «podemos solucionar». Con ellos, intenta transmitir, aunque con dudas, cierta solidaridad con el pago de al menos alguna hora extra.
- 6) «[...] Por una hora, como una primera situación, como el primer caso, sí es posible. Pero también tenéis que, aaaa, bueno, escribir unaaaa carta comercial

oficial para al jefe, explicando la situación. La voy a firmar. Pero, sí, repito otra vez, dudo mucho [...]»: la estructura contraargumentativa de la jefa finaliza con el uso reiterativo de la estrategia de despersonalización. Se construye a través del acto de aceptación parcial del argumento de las empleadas y la perífrasis verbal de obligación «tenéis que escribir una carta comercial oficial», que incluye el procedimiento para que la empresa pueda pagarles una hora extra. Al mismo tiempo, la premisa argumentativa reiterativa por medio de expresión de modalidad epistémica como «dudo mucho» confirma su incertidumbre respecto a una resolución favorable. Este significado de incertidumbre se refuerza con el uso de los gestos y la expresión facial, tal y como se observa en la siguiente Ilustración 32:

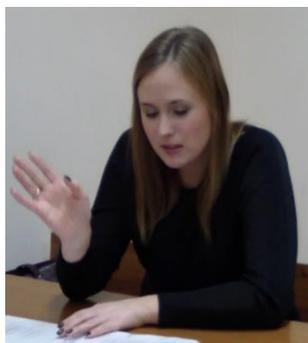


Imagen 1

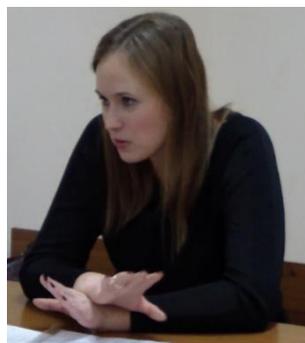


Imagen 2

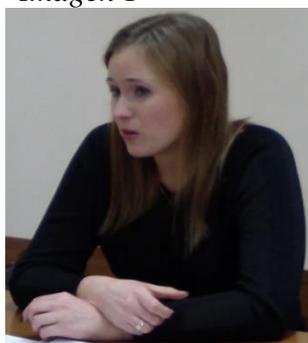


Imagen 3

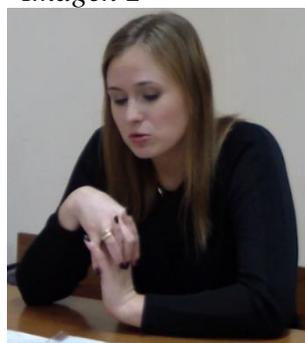


Imagen 4

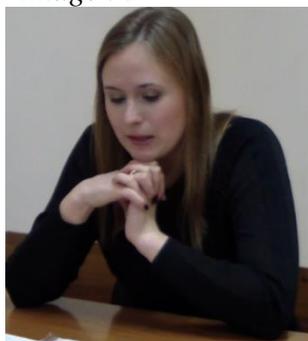


Imagen 5



Imagen 6

Ilustración 32: Actos de habla de las líneas 55-69.

En esta ilustración observamos que, a lo largo de la estructura argumentativa, la jefa usa un gesto deíctico (imagen 1), que corresponde al acto de habla de la línea 55, refiriéndose a sus empleadas. En la imagen 2, la postura cerrada de la jefa y las manos cruzadas con la mirada dirigida a sus interlocutoras coinciden con el acto de habla de la misma línea, lo que refuerza el significado de la modalidad epistémica “no tengo ningunas dudas”. La transición hacia el cierre de los ojos y la postura corporal cerrada en la imagen 3 coinciden con el acto de habla de la línea 58 y enfatizan la incertidumbre que transmite la jefa. En las Imágenes 4 y 5, despliega la estructura explicativa de las líneas 60-64 y produce el cambio de mirada hacia abajo con las manos cerradas con dedos apiñados hacia dentro. Este último gesto lo hemos interpretado, en los apartados anteriores 3 y 4, como expresión de falta de confianza y tensión interior que experimenta la hablante. En este caso, también tiene que ver con su expresión de duda acerca de la posibilidad del pago de las horas extras. Finalmente, en la imagen 6 el gesto usado es el de las manos abiertas separadas en el aire que hemos definido como otra señal de incertidumbre (coincide con el acto de habla de la línea 69). El acto de habla de la línea 69 representa la conclusión de la estructura argumentativa-explicativa que emite la jefa, cuyos rasgos melódicos observamos en el Gráfico 33. Acudiendo nuevamente al trabajo de Hidalgo Navarro (2019), destacamos la anticadencia del contorno que podría interpretarse como el rasgo fónico de la incertidumbre, al igual que el gesto de la imagen 6. En nuestro caso, identificamos este rasgo en la sílaba tónica del sintagma adverbial “mucho” con ascenso de hasta el 19%. Además, resaltamos el movimiento circunflejo descendente-ascendente hasta el 0%/-12%/+441% en la inflexión final que coincide con su sílaba postónica. Además, identificamos la mayor duración y la mayor intensidad en la primera sílaba postónica del contorno.

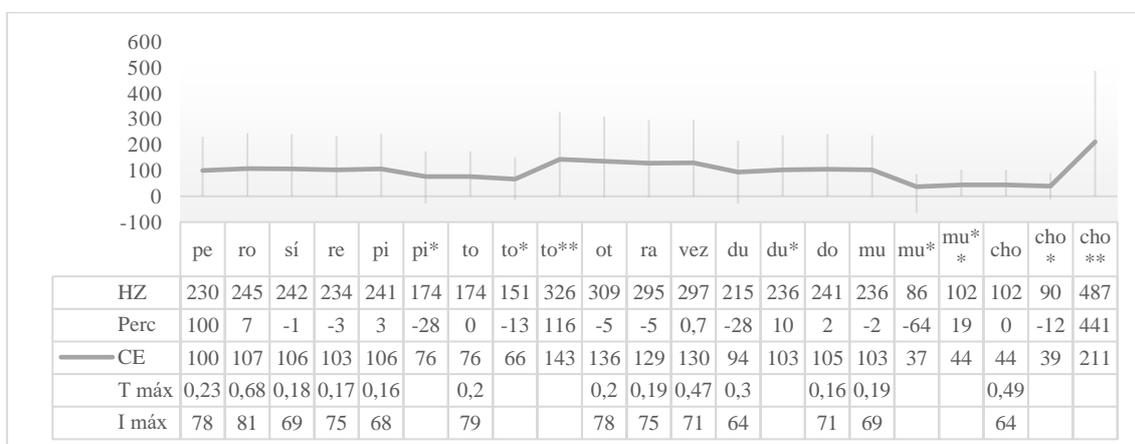


Gráfico 33: Acto de habla analizado con el Praat “Pero, sí, repito otra vez, dudo mucho”.

A manera de resumen, resaltamos en este Fragmento 4 los recursos siguientes:

- a) La reformulación por parte de las empleadas del argumento implícito del Fragmento 3, punto 2), convirtiéndolo en una premisa adversativa cuya finalidad es resaltar las consecuencias para la empresa y para la jefa.
- b) El uso de los recursos no verbales mencionados (puntos 2 y 6 de este Fragmento), con la función complementaria de reforzar el significado semántico-pragmático explícito de los recursos argumentativos usados por las hablantes no nativas.
- c) La estrategia de cortesía positiva usada por la jefa, formando parte, a su vez, de la estrategia de personalización, para minimizar la imposición entre ella y sus empleadas.
- d) La estrategia de despersonalización de la jefa para distanciarse y evitar asumir la responsabilidad del rechazo de las horas extras.
- e) Y la estrategia contraria de personalización de la jefa como un recurso de mitigación del conflicto y expresión de la posibilidad de una resolución propicia de esta situación.

La última parte de la conversación se reproduce en el Fragmento 5, tras el cual se analizará cómo se resuelve el conflicto, con las conclusiones generales sobre los recursos discursivos más relevantes de todo el Diálogo IV:

Fragmento 5

77 *SP03:No sé...

78 Recibir el dinero por una hora...

79 Essss...

80 Está bien para esta situación.

81 Peroooo, eso no puede repetir cada vez.

82 Pues...

83 %com:[interrupción]

84 *SP01:Eso digo, queee que tenemos que seguir el programa.

85 Es el único que podemos hacer.

86 *SP03:Entonces...

87 %com:[inaudible (*SP01 y *SP03, hablan a la vez)]

88 *SP03: En este caso, podríamos firmar un contrato en el queee seee ehh...esté escrito dee... nuestraas aaa nuestro modo deee...

89 *SP01:De explicar a los turistas...

90 *SP03:Sí, de cómo...de cómo aaa decir a los turistas...

91 *SP02:Cómo tenemos que manejar esta situación...

92 *SP03:Sí.

93 %com:[inaudible (*SP02 y *SP03, hablan a la vez)]

94 *SP01: Bueno, yooo veo la solución que hacer...esa carta turística.

95 Vosotras decís, explicáis el programa y decís que tenéis el programa fijo.

[...]

100*SP02: Bueno.

101*SP03: ennn

102 Estooo me va bien.

- 1) «[...] No sé. Recibir el dinero por una hora, está bien para esta situación. Pero eso no puede repetir cada vez [...]»: las empleadas proporcionan otra premisa adversativa con el fin de conseguir una resolución del conflicto, en este caso, diferente del que les ha propuesto su jefa. Cambian de estrategia e insisten en que el tiempo de las excursiones tiene que ser revisado para que el retraso no vuelva a ocurrir. De esta manera, esta premisa argumentativa funciona como una petición indirecta para conseguir la resolución final de su problema. Asimismo, observamos el uso de «desactualizadores» (Morales et al. 2006, p. 61) que minimizan la imposición entre las dos partes, en las líneas 80, 94 y 102. La expresión afirmativa «está bien» de la línea 98 muestra que la composición de las estrategias de despersonalización y, a continuación, personalización usadas por la jefa en el fragmento anterior ha tenido éxito y ha cumplido su papel en el proceso de la mitigación de conflicto.
- 2) «[...] eso digo que, que tenemos que seguir el programa, es el único que podemos hacer [...]»: la jefa reformula su argumento anterior referido a la labor de sus empleadas y a su tarea principal a modo de premisa externa basada en las normas laborales, cuya finalidad es enfatizar su significado en la interacción.
- 3) «[...] en este caso podríamos firmar un contrato en el que se esté escrito nuestro modo de [...] de explicar a los turistas [...]»: en estas líneas 88-89, las empleadas explicitan las condiciones de su petición indirecta a modo de argumento externo de su contraargumentación.
- 4) «[...] bueno, yo veo la solución que hacer esa carta turística. Vosotras decís, explicáis el programa y decís que tenéis el programa fijo [...]»: en las líneas 94-95 la jefa responde a la petición de sus empleadas con un nuevo argumento declarativo externo (una declaración escrita de las normas) como parte de su estrategia para la resolución del conflicto.
- 1) «[...] Esto va bien [...]»: finalmente, las empleadas muestran su acuerdo con la solución propuesta por su jefa mediante un acto de afirmación de evaluación

positiva «Esto va bien». El conflicto llega así a su fin, con una fórmula de aceptación del acuerdo.

Resumimos los datos sobre los recursos argumentativos del Diálogo IV en la siguiente tabla:

Tabla 16: Recursos argumentativos usados por las empleadas y la jefa en el Diálogo IV.

| Recursos pragmático-argumentativos | Rasgos prosódicos y quinésicos | Función de los recursos no verbales |
|---|---|--|
| Empleadas | | |
| AHI indirecto/enunciativo/petición (línea 23). | El núcleo del contorno ascendente-descendente, los valores de la duración, la sonrisa, el cambio de mirada, la postura corporal cerrada, el ceño de las cejas y el gesto manual (mano levantada hacia la boca). | Actúan como indicios de contextualización de cortesía (además de la estructura léxico-sintáctica). |
| AHI indirecto/enunciativo/amenaza indirecta (línea 49). | El cuerpo circunflejo (-11%+155%; -12%+160%) interactúa con los valores de la intensidad; los recursos quinésicos incluyen los ojos abiertos, la mirada fija en la interlocutora y un ligero ceño de cejas. | Actúan como indicios de contextualización y activan una implicatura conversacional. |
| AHI indirecto/enunciativo/petición indirecta (la cortesía se activa mediante el recurso argumentativo (adversativo), tal y como indicamos en el análisis de la línea 81). | | |
| AHI indirecto/enunciativo/cortesía negativa (se activa mediante el recurso argumentativo (externo), tal y como indicamos en el análisis de las líneas 88-89). | | |
| Jefa | | |
| AHI indirecto/valorativo/rechazo indirecto (línea 32). | El núcleo ascendente-descendente; inflexión final del contorno descendente-ascendente interactúa con los valores de la duración; resaltamos también la producción del gesto manual (apoyo de la barbilla sobre la mano), el gesto deíctico, el entrecierre de los ojos y la sonrisa. | Actúan como indicios de contextualización y activan una implicatura conversacional. |
| AHI indirecto/valorativo/cortesía positiva (línea 55). | Movimientos tonales circunflejos en el cuerpo y en la inflexión final (descendente-ascendente); los valores de la intensidad y de la duración interactúan con el tono en el cuerpo del contorno; resaltamos también los ojos cerrados, la inclinación de la cabeza hacia las interlocutoras y el cambio de mirada hacia las interlocutoras. | Actúan como indicios de cortesía. |

| | | |
|--|---|--|
| AHI directo/valorativo (parte de la estrategia de despersonalización, línea 69). | La inflexión final descendente-ascendente; también interactúan los valores de la intensidad y de la duración en la sílaba postónica del primer pico del contorno; entre los recursos quinésicos resaltamos la producción del gesto rítmico (manos separadas en el aire) y la mirada bajada. | Aumentan la fuerza ilocutiva de la estrategia de despersonalización. |
|--|---|--|

Tras esta tabla, añadimos el siguiente gráfico que muestra la frecuencia de los recursos:

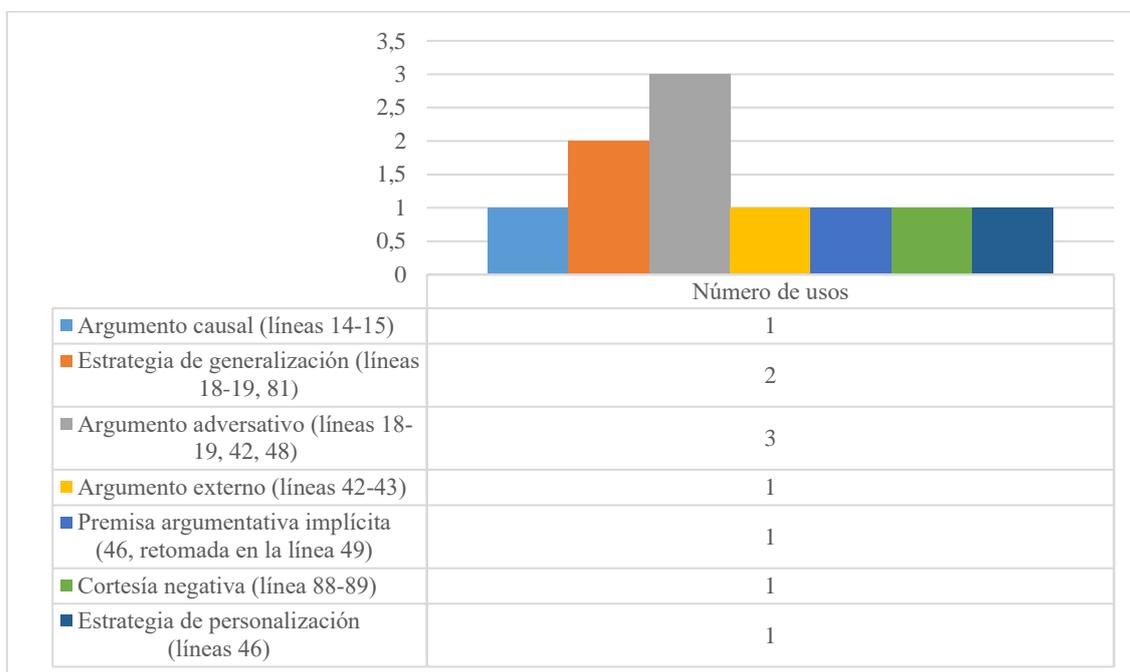


Gráfico 34: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por las empleadas en el Diálogo IV.

- 1) A partir de los datos de este gráfico, observamos que, dentro de la parte argumentativa, el mayor uso corresponde a los argumentos adversativos y a la estrategia de generalización; menos usados son el argumento causal y externo. Comparando los datos de los Gráficos 27 y 28 del Diálogo III de los hablantes nativos con la presente, observamos que las hablantes no nativas usan por primera vez la premisa argumentativa implícita. Además, comparando los datos del presente Diálogo IV con el Diálogo II, destacamos, por primera vez, el uso de los desactualizadores. Todo ello muestra que las hablantes no nativas demuestran su capacidad de mitigación del conflicto desplegando nuevos recursos y estrategias

argumentativas. Por último, según los datos de la Tabla 16 (véase arriba), el uso de los recursos no verbales, se hace tanto para activar la implicatura conversacional, como para enfatizar y complementar el significado semántico-pragmático explícito de los actos de habla y de las estrategias argumentativas.

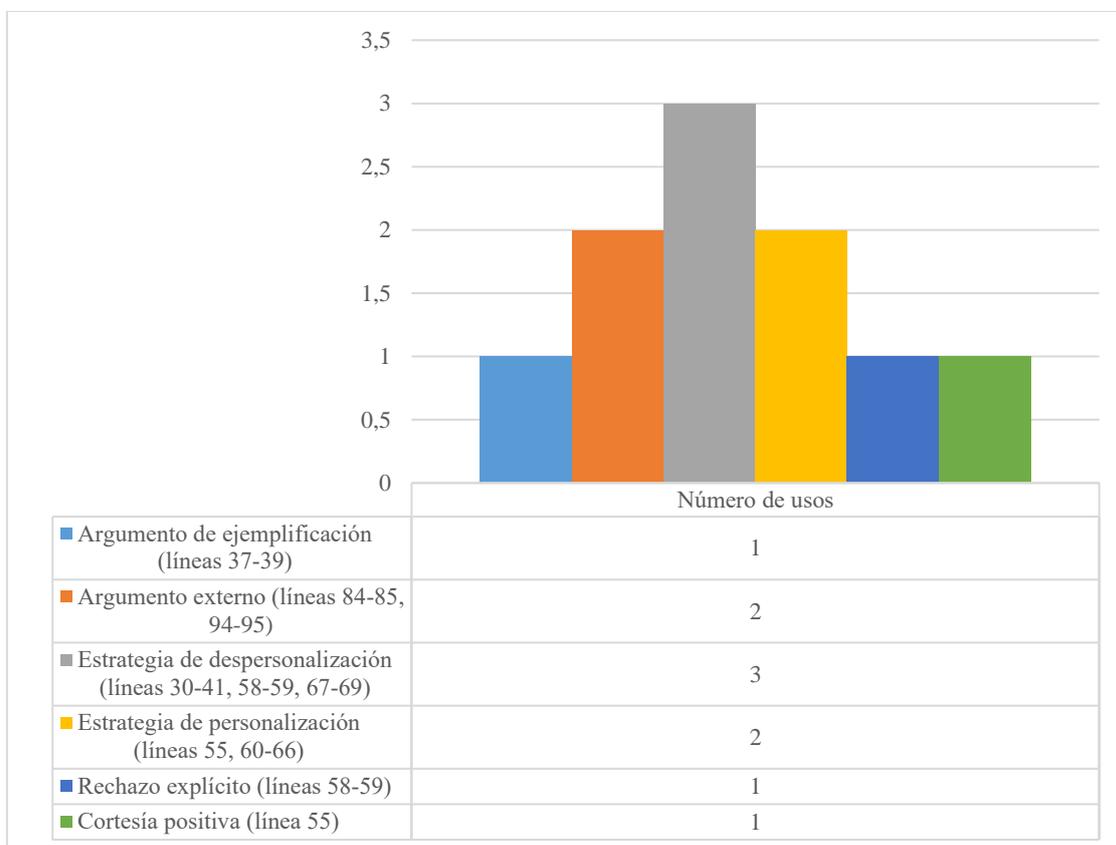


Gráfico 35: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por la jefa en el Diálogo IV.

- 2) En lo que se refiere a los datos del Gráfico 35, vemos que, dentro de la categoría de las estrategias comunicativas, el mayor uso sigue correspondiendo a la de despersonalización, menos utilizada resulta ser la contraria. Comparando los datos del presente Diálogo IV con el Diálogo II, observamos que la hablante que desempeña el papel de la jefa usa más recursos para la mitigación de conflicto, tales como la cortesía positiva. Por último, observamos la producción de mayor número de los actos de habla indirectos: en el presente diálogo un total de seis y en el anterior uno.

6. Análisis de las interacciones de los hablantes nativos de español. Diálogo V.

A continuación, presentamos los resultados de análisis del Diálogo V cuya transcripción, recordamos, está incluida en el Anexo II, como parte de nuestro corpus. Se trata de la tercera y la última situación de conflicto en una interacción semiespontánea producida entre nuestros informantes nativos y el tema es una situación de conflicto provocada por los servicios de una compañía turística. El hablante se convierte en un cliente reclamando un servicio de atención telefónica con cobertura de veinticuatro horas que no ha sido cumplido por dicha compañía; se presenta con el rol de una persona nerviosa y preocupada porque tenía confianza en esta compañía y contaba con recibir un buen servicio por parte de ella.

Los objetivos que planteamos en este apartado son los siguientes:

- 8) Identificar los datos relevantes para la resolución del conflicto, siempre en contraste con el análisis de las interacciones de los apartados 2-5.
- 9) Explicar qué tipos de las premisas argumentativas emplean los participantes y cómo el uso de estas premisas contribuye a la resolución del conflicto; el fin último es elaborar un esquema general de los recursos argumentativos de los hablantes nativos, en la sección de resumen de este capítulo.
- 10) Describir el significado semántico-pragmático que se construye a través de la interacción con la prosodia, el gesto y los recursos discursivos, y cuya clasificación mostramos en el resumen final de los esquemas argumentativos.

Tal y como lo hicimos en las secciones anteriores, comenzamos el análisis con la referencia al marco: los interlocutores utilizan ciertas estrategias discursivas con el fin de adaptarse al marco activado, así como a los cambios del mismo que se generen a lo largo de su interacción, sin incumplir las normas de la interacción comunicativa del registro formal. Veremos que este último aspecto de la formalidad y el respeto en la comunicación profesional, en esta última situación del conflicto, desempeña un papel fundamental en lo relativo a las diferencias interculturales entre los hablantes rusos y los nativos de español.

A continuación, analizamos los datos del Diálogo V recogidos en la siguiente tabla, junto con los rasgos gestuales y prosódicos relevantes para la resolución de la situación del conflicto planteada.

Tabla 17: Cronología de las estrategias argumentativas entre los participantes del Diálogo V.³⁷

| El cliente | El empleado |
|---|---|
| <p>1) 9 «Hola, buenos días, Luis» 13-14 «[...] pues la verdad es que estoy... vengo bastante enfadado [...]» 18 «[...] Mira el viaje muy bien [...]» 21 «[...] pero hemos tenido un inconveniente [...]» 23 «[...] tú nos garantizaste que cualquier tipo de inconveniente podíamos llamar [...] que teníamos atención veinticuatro horas [...]» 24 «[...] Habíamos llamado y no hemos podido contactar [...]»</p> | <p>10-12 «Hola, Anxo, ¿qué tal? ¿Cómo fue en Tenerife?» 16-17 «¿vaya, que me cuentas, y eso? ¿Qué pasó?» 30 «[...] vale, lo siento muchísimo Anxo, en serio. 30-33 «[...] Pero había algún tipo de problema, o algún tipo de, no sé, incidencia técnica o algo. [...]» 34 «Lo siento muchísimo, Anxo [...]» 36-37 «[...] ¿y qué problema tuvisteis? ¿para qué llamabas? [...]»</p> |
| <p>2) 38 «[...] pues mira» 39 «[...] Llegamos con el avión, que además llegó con retraso [...]» 40-46 «[...] pero, bueno, sé que no es la culpa vuestra [...] el bus ya no estaba, había partido porque el avión llegó con retraso [...]» 49 «[...] entonces, eee, claro, ya eran las diez de la noche, os llamé por teléfono [...]» 52-53 «[...] es que no contestó nadie [...] o sea, y no contestabas, si no contestabas, si no nos contestabas [...]» 54 «[...] nos quedamos una hora y media tirados en el aeropuerto [...] había taxis, hasta que pudimos coger un taxi [...]» 55 «[...] gracias a que teníamos hecha la reserva de antes, porque si no hubiésemos tenido hecha la reserva de antes, ya desconocíamos, quedaríamos tirados y sin hotel [...]»</p> | <p>56-57 «[...] vale, lo siento muchísimo, Anxo, de verdad. Siento muchísimo este inconveniente [...]»</p> |

³⁷ Se advierte que, para simplificar el seguimiento de la estructura interactiva y facilitar la lectura, utilizamos una exposición diferente a la de los Diálogos I-IV.

| | |
|---|--|
| <p>3) 59-61 «[...] pues sí, porque además es que esta [...] 60 tú no sabes... 61 Vengo aquí todos los años, cojo lo mismo todos los años [...]»</p> | <p>63-65 «[...] Sí, sí, por eso te dije es como tu casa prácticamente [...]»</p> |
| <p>4) 66-70 «[...] entonces, esto no me lo puedo creer. 67 O sea, es que no me lo puedo creer, porque hasta ahora siempre me habéis tratado de bien, y siempre he tenido una gran calidad. 68 Y, basta con que tengo un problema [...] para que me suceda esto [...]» 70 «[...] ahora no me puedo fiar de vosotros [...]»</p> | <p>71-76 «[...] Mira, vamos a hacer una cosa, Anxo. 72 Es un suceso puntual [...] 73 te pido disculpas por supuesto. 74 Ya sabes que nosotros siempre trabajamos bien. 75 Llevamos años contigo. Sí, nunca hemos tenido ningún problema. 76 Entonces, por supuesto, el seguro de la cobertura de veinte cuatro horas, te vamos a devolver el dinero, como que no [...]»</p> |
| <p>5) 82-83 «[...] vale, hasta allí lo entiendo [...]»</p> | <p>84-87 «[...] 84 pero, te vamos a devolver el importe de la cobertura de veinte cuatro horas y [...] 86 además en tus próximas vacaciones te vamos a hacer un descuento, ¿vale? 87 Yo me voy a encargar personalmente de hacerte un buen precio [...]» 92 «[...] pero te pido por favor que no desconfíes con nosotros. 93 Ya sabes que nosotros siempre trabajamos muy bien [...]»</p> |
| <p>6) 112 «[...] yo además te he traído la factura de taxi, porque me parece justo, que esto me lo devolváis [...]»</p> | <p>115-116 «[...] eeeee, eso no sé si me dejarán devolvértelo. 116 Me voy a guardar la factura, y lo consulto, y te llamo en los próximos días, ¿de acuerdo? [...]»</p> |
| <p>7) 122-124 «[...] hasta ahora siempre me ha ido de bien con vosotros. 123 Y, la verdad es que estoy muy disgustado, 124 no me esperaba esto [...]»</p> | <p>125 «[...] no te preocupes [...] yo creo que no va a haber ningún problema. 126 Pero bueno, lo consulto, ¿de acuerdo? [...]»</p> |
| <p>8) 127 «[...] de acuerdo [...]»</p> | <p>129 «[...] ¿Bueno, y qué tal las- qué tal Tenerife? 130 Anxo, te gustó? 131 ¿Disfrutaste las vacaciones por lo demás? 140 [...] y ¿Qué tal Loli y los niños? 141 ¿Lo pasaron bien también? [...]»</p> |
| <p>9) 133 «[...] Sí, que lo disfrute. 134 Pero también fue cuando se me pasó el enfado [...] 135 porque todavía estaba enfadado y estaba muy disgustado [...] 142 bueno,</p> | <p>138 «[...] pues, me alegro de que fueran bien las vacaciones [...]»</p> |

| | |
|---|---|
| ya sabes que a Loli a ella se le pasa de todo y enseguida vamos [...]]» | 149-150 «[...] Bueno, Anxo, pues, muchas gracias y nuevamente, disculpa las molestias [...]]» |
| 10) 151 «[...] de acuerdo [...]]» | 152 «[...] hablamos, hasta luego [...]]» |

1. En la primera línea de esta tabla, en la columna de los recursos usados por el cliente, observamos lo siguiente:

A. La formulación de la queja explícita a través de la expresión enfática del sintagma atributivo (con el modificador «bastante») «la verdad es que estoy bastante enfadado», con la cual el cliente transmite el grado máximo de su disgusto. Coincide, además, con el foco, lo que aumenta la fuerza ilocutiva de este acto de habla. Finalmente, los recursos no verbales desempeñan una función complementaria en la construcción del significado semántico-pragmático del disgusto, tal como podemos observar a continuación en la Ilustración 33:



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 33: Actos de habla de las líneas 9-14.

La imagen 1 muestra el gesto de apretón de manos de los participantes e indica que las relaciones entre ellos son menos formales de lo que se espera en este tipo de interacción. También, observamos la sonrisa producida por el cliente en la misma imagen, que indica la familiaridad y la positividad con la que el cliente saluda al empleado, en la línea 9. Sin embargo, en las siguientes imágenes 2, 3 y 4 aparece el cambio de expresión facial del cliente: se produce el ceño de cejas, el movimiento de cabeza que se inclina hacia la derecha en la imagen 3 y, posteriormente, hacia la izquierda en la imagen 4, y la postura corporal cerrada en las imágenes 2, 3 y 4 (el cliente aguanta un documento impreso con el que cierra una parte de su cuerpo). Dichas imágenes coinciden con el acto de habla de la línea 14, es decir, acompañan al acto de habla de reproche (posiblemente amenazante) del inicio de la queja explícita y aumentan la fuerza ilocutiva que transmite enfado y disgusto.

B. La estructura explicativa está formada por la premisa adversativa, en las líneas 18-24, que detalla el motivo de la queja del cliente; contiene una amenaza para la imagen positiva del empleado, ya que el cliente inserta no solo la estructura explicativa, sino además un reproche personal a su interlocutor. Este significado no solo se observa en los recursos discursivos verbales, tales como la deixis personal en el enunciado «tú nos garantizaste», sino también en los recursos no verbales (Ilustración 34):



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 34: Actos de habla de las líneas 18-24.

En la imagen 1, identificamos el cierre de los ojos y otro movimiento de la cabeza hacia la izquierda, lo que se transforma en la imagen 2 en los ojos abiertos y la inclinación de cabeza hacia la derecha. La imagen 1 coincide con las líneas 18-21, la formulación del argumento adversativo. La imagen 2 corresponde con el acto de habla de la línea 23 referido al reproche anterior; aquí también observamos el cambio de la mirada que se dirige hacia el interlocutor. Se aumenta, pues, la fuerza ilocutiva de este acto de habla a través de estos recursos no verbales. En lo que se refiere a las Imágenes 3 y 4, coinciden con los actos de habla de la línea 24 que expresan la conclusión argumentativa y, al mismo tiempo, coinciden con la estructura de foco proposicional que revela el incumplimiento del servicio contratado por parte de la empresa. Dichos actos de habla van acompañados por el cambio de la mirada del cliente y una ligera subida en las cejas, lo que expresa además sorpresa en la imagen 4. Finalmente, detectamos la postura corporal abierta en todas las imágenes (en comparación con la Ilustración 33): el cliente baja el documento y abre las manos. Así, el uso de los recursos no verbales referidos a los gestos, la postura corporal y la expresión facial refuerza el significado semántico-pragmático transmitido en el mensaje como asombro, disgusto y tensión interior.

2. Por lo que respecta a los recursos verbales usados por el empleado, vemos los siguientes:
 - A. El empleo de varios actos de habla ilocutivos, como disculpas (en las líneas 30, 34), utilizados por el empleado para defender su imagen ante su cliente. Los definimos como recursos de la cortesía negativa.
 - B. El uso de la premisa adversativa en las líneas 30-33, para convencer al cliente de que la incidencia con el servicio de atención telefónica fue provocada por un fallo técnico y, así, defender la imagen de la empresa.

- C. El uso de los actos de habla interrogativos en las líneas 36-37, cuya función es también generar empatía entre ambos, y ofrecerle la posibilidad de explicarse bien. Los definimos como recursos de cortesía positiva.

En las líneas 38-55, el cliente sigue desplegando su estructura argumentativa para justificar la gravedad del caso ocurrido con la atención telefónica contratada en esta empresa turística.

3. En la línea 2 de la Tabla 17, como parte del turno del cliente, identificamos lo siguiente:

- A. Una estructura explicativa, con el conector discursivo coloquial («pues») cuyo fin interaccional es explicar el problema del conflicto con otros recursos discursivos: la cortesía positiva («[...] pero, bueno, sé que no es la culpa vuestra»), construida a través de modalidad epistémica, de alto grado de certeza, con el fin de proteger la imagen de la empresa contratada; así el cliente confirma que no todos los eventos ocurridos durante su viaje tienen que ver con el incumplimiento del servicio proporcionado por la empresa turística.
- B. Un argumento declarativo, formado por el conector explicativo «o sea» y la reduplicación estructural en las líneas 52-53 «no contestabas, si no contestabas, si no nos contestabas», con función de intensificar su disgusto. También destacamos los recursos no verbales cuya función es aportar más expresividad y reforzar el significado explícito de los actos emitidos por el cliente. Veamos la siguiente Ilustración 35:



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3

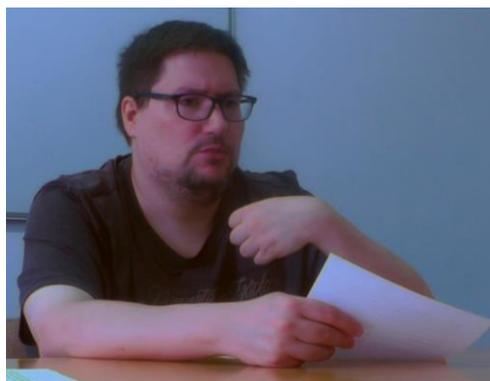


Imagen 4



Imagen 5



Imagen 6

Ilustración 35: Actos de habla de las líneas 49-55.

Esta Ilustración 35 coincide con los actos de habla de la estructura explicativa de las líneas 49-55: los actos de habla «entonces, eee, claro, ya eran las diez de la noche, os llamé por teléfono [...] es que no contestó nadie [...]» se corresponden con las imágenes 1 y 2. Estas se caracterizan por el ceño de cejas, el movimiento de la mano (de arriba abajo), la inclinación de la cabeza hacia delante (en la imagen 1, y recta en la imagen 2) y el movimiento corporal (se desplaza ligeramente hacia la izquierda en la imagen 2), que consideramos como un gesto rítmico. El conjunto de estos rasgos quinésicos transmiten el significado de la molestia que experimenta el cliente. En lo que se refiere a las Imágenes 3 y 4, corresponden a los actos de habla «o sea, y no contestabas, si no contestabas, si no nos contestabas [...] nos quedamos una hora y media tirados en el aeropuerto [...]» en la línea 54; en ellas, destacamos el ceño de cejas, el movimiento de cabeza y el cambio de mirada (hacia el interlocutor en la imagen 4), y el movimiento de la mano (se cierra en puño en la imagen 4), lo que definimos como otro gesto rítmico. En este caso, a través de todos estos gestos, se transmite la inquietud y la actitud defensiva del cliente. Finalmente, las Imágenes 5 y 6 coinciden con la conclusión de la estructura explicativa, la que incluye el gesto rítmico y la expresión facial asociados al disgusto y la sorpresa del cliente.

4. En lo que corresponde a los recursos usados por el empleado, vemos lo siguiente: el uso de las estrategias de cortesía negativa y positiva que contribuyen a mitigar el conflicto y llegar a un acuerdo, de manera que tanto la imagen de la empresa como la del cliente quedan preservadas.³⁸
5. En las líneas 3 y 4 de la Tabla 17 mencionada anteriormente, el cliente continúa construyendo un nuevo esquema contraargumentativo a través de los siguientes recursos:
 - A. El argumento causal en diferentes actos de habla, con la conjunción «porque», con el fin de enfatizar su disgusto, apelando a su experiencia anterior como cliente de esta empresa.
 - B. En la línea 4 de la Tabla 17, el cliente reformula el mismo argumento causal con la premisa de generalización – «porque hasta ahora siempre me habéis tratado de bien, y siempre he tenido una gran calidad» – y expresa su asombro en relación con esta situación tan inesperada sobre el incumplimiento del servicio contratado.
 - C. A continuación, el cliente detalla su caso particular mediante la introducción de un marco coloquial y una expresión exclamativa «Y, basta con que tengo un problema [...] ¡para qué me suceda esto! [...] ahora no me puedo fiar de vosotros [...]». Así reformula el argumento causal anterior, para expresar el significado de disgusto. Este se refuerza a través de los recursos no verbales siguientes (véase la Ilustración 36 y los Gráficos 36-38):



Imagen 1



Imagen 2

³⁸ En este apartado no incluimos las imágenes del empleado porque la calidad del vídeo grabado no nos lo permite.



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 36: Actos de habla de las líneas 60-68.

En cuanto a la Ilustración 36, la imagen 1 coincide con los actos de habla de las líneas 60-61 de la reformulación del argumento causal y se caracteriza por las puntas de la boca bajadas, la mirada fijada en el interlocutor, y el gesto deíctico, refiriéndose a su problema: la expresión de la cara transmite la tensión y el disgusto del hablante construyendo su estructura argumentativa. Esto nos lleva a pensar que el mensaje que transmite el cliente se refuerza con la ayuda de estos recursos no verbales: se añade la función de decepción y el estado de la tensión interior, como acabamos de mencionar. La imagen 2 corresponde a los actos de habla de las líneas 66-67 «[...] entonces, esto no me lo puedo creer. O sea, es que no me lo puedo creer [...]», que representan el foco de la estructura argumentativa; se caracteriza por el cambio de mirada hacia abajo y el movimiento de la mano: el hablante continúa con su disgusto. En este caso, el movimiento de la mano lo interpretamos como un gesto de cierre, es decir, de distanciamiento de su interlocutor. En lo que se refiere a la imagen 3, coincide con el acto de habla de la línea 68, acompañado por el cambio de expresión facial, una sonrisa y una ligera subida de cejas, lo que refuerza el significado semántico-pragmático de evaluación positiva del servicio recibido hasta entonces. Finalmente, la imagen 4 se asocia al acto de habla de la línea 70; en este caso, el cambio de mirada hacia su interlocutor, sin subida de cejas, transmite el desagrado del cliente. A lo largo del análisis de la Ilustración 36, hemos detectado, pues, que el uso de los recursos no verbales referidos a los gestos y la expresión facial funcionan como refuerzo del significado semántico-pragmático transmitido en el mensaje, el disgusto y la intención de distanciarse de su interlocutor.

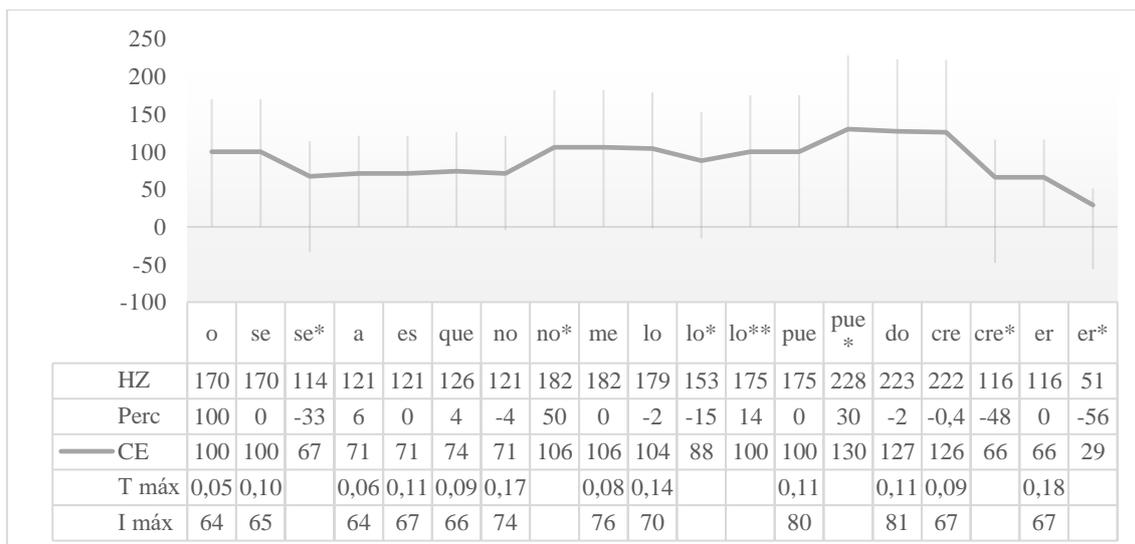


Gráfico 36: Acto de habla analizado con el Praat “O sea, es que no me lo puedo creer”.

En lo que se refiere a los rasgos acústicos, en el Gráfico 36 observamos el foco prosódico que coincide con el núcleo del sintagma verbal “puedo”; en concreto, el movimiento ascendente en la sílaba tónica de hasta el +30% y el mayor valor de la intensidad de 80 dB (y de 81 dB en la sílaba postónica). A través de estos recursos fónicos el cliente aumenta la fuerza ilocutiva del acto de habla de la línea 67.

El Gráfico 37 muestra la melodía de la segunda parte del acto de habla de la línea 67 cuyos rasgos prosódicos son los siguientes: movimiento tonal circunflejo descendente-ascendente hasta el 0%/-75%/+33% y la intensidad de 78 dB en la sílaba tónica del sintagma adverbial “ahora”, el mismo movimiento tonal hasta el -2%/-66%/683%, la intensidad de 84 dB y la mayor duración de contorno de 0,45s en la sílaba tónica del sintagma adverbial “siempre”, y tonema ascendente al final del contorno hasta el +167%. Así, observamos tres puntos prosódicamente relevantes que refuerzan la estrategia de generalización construida por el cliente y el significado de sorpresa en relación con esta situación inesperada.

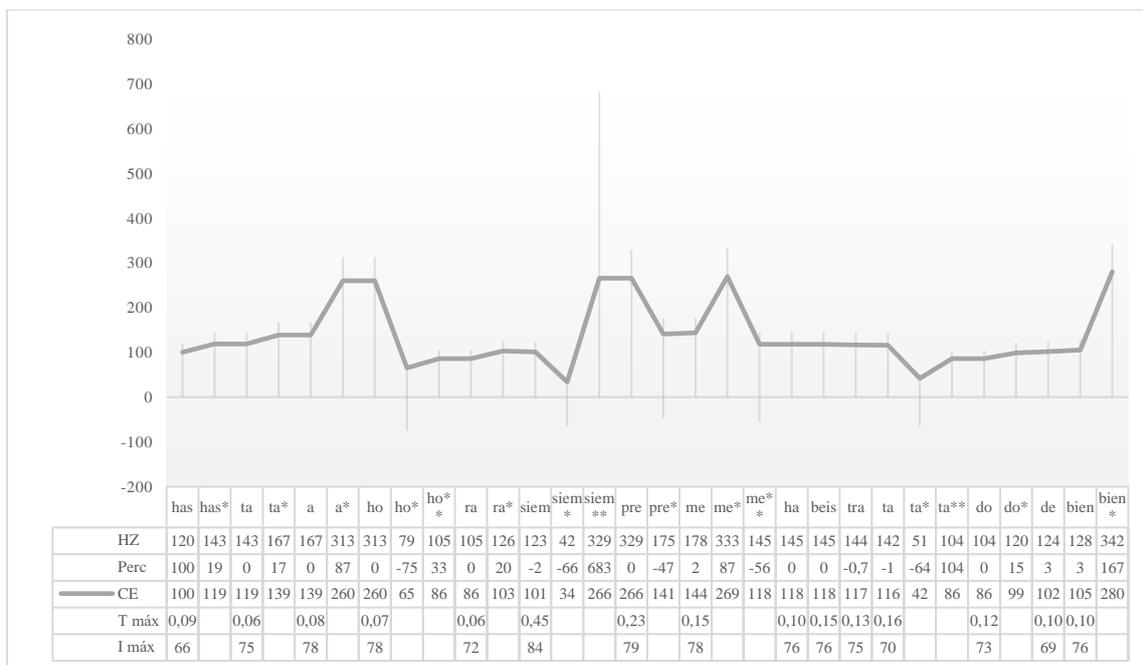


Gráfico 37: Acto de habla analizado con el Praat “hasta ahora siempre me habéis tratado de bien”.

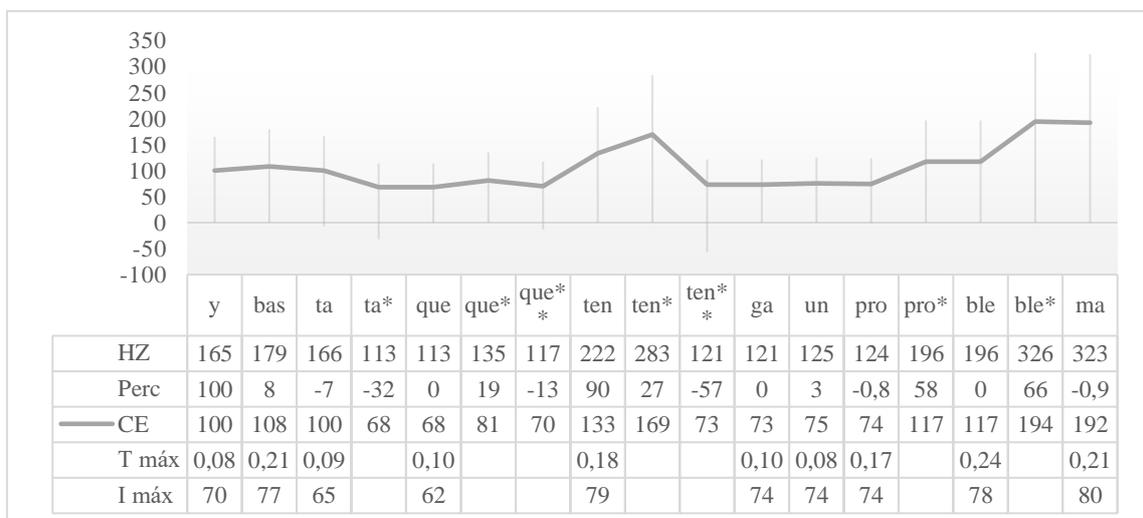


Gráfico 38: Acto de habla analizado con el Praat “Y basta que tengo un problema”.

Por último, resaltamos la melodía del acto de habla de la línea 68 que vemos en el Gráfico 38. En este caso, destacamos el tonema ascendente hasta el +66%. Este rasgo se ha descrito en los trabajos de Hidalgo Navarro y Cantero Serena, y se asocia con la función pragmática de sorpresa, lo que, en nuestro caso, refuerza el significado implícito del acto de habla mencionado.

D. Finalmente, la conclusión de la estrategia argumentativa del cliente se expresa en el acto de habla «ahora no me puedo fiar con vosotros [...]»,

que representa el argumento declarativo. La modalidad deóntica de este acto funciona como indicio que activa la amenaza implícita (o aviso implícito) de que la empresa está a punto de perder a su cliente regular.

6. Por su parte, el empleado sigue intentando minimizar la distancia entre los dos, lo que observamos en las líneas 3 y 4 de la Tabla 17, de la siguiente forma:
 - A. La estrategia de personalización, construida a través del contraargumento basado en analogía que incluye, a su vez, una figura retórica de comparación «[...] Sí, sí, por eso te dije, es como tu casa prácticamente [...]» en la línea 63-65; compara la empresa con su propia casa para provocar empatía y dar confianza al cliente.
 - B. El empleado continúa con su intervención «Mira, vamos a hacer una cosa»: intenta tomar la iniciativa en la conversación y establecer el marco personal resaltando las relaciones personales entre los dos para llegar a un acuerdo con su cliente y, de esta manera, construye su estrategia de personalización. A continuación, se introduce otro acto de habla ilocutivo que forma parte de la estrategia de la cortesía negativa «te pido disculpas por supuesto», para convencer al cliente de que esta situación no se va a repetir (la línea 73), a la que añade un atenuador «por supuesto» para mitigar aún más el conflicto.
 - C. La estrategia de personalización, que sigue desarrollando el empleado con el fin de expresar su solidaridad, continúa con el uso del argumento declarativo «Ya sabes que nosotros siempre trabajamos bien, llevamos años contigo. Sí, nunca hemos tenido ningún problema». Estas estructuras agentivas, aparte de actuar como atenuadores dentro de esta estrategia de personalización, son una defensa de la imagen de la empresa delante del cliente para persuadirle de que ha sido un incidente puntual. Cabe subrayar que esta estructura argumentativa de las líneas 71-76 acaba con el uso reiterativo de nuevos atenuadores «entonces, por supuesto, como que no» que minimizan la confrontación entre los participantes.
 - D. Esta estructura contraargumentativa finaliza con el argumento declarativo de conclusión que se construye a través del marcador formal temporal «entonces» con valor consecutivo, los atenuadores mencionados «por supuesto y como que no», y una perífrasis verbal de intención «te vamos

a devolver el dinero». Asimismo, mediante esta expresión consecutiva, el empleado le ofrece al cliente una solución para resolver el conflicto.

7. En la línea 5 de la Tabla 17 mencionada, observamos finalmente cómo la confrontación llega a su resolución, por medio del uso de los siguientes recursos: la expresión afirmativa de carácter afiliativo «[...] vale, hasta allí lo entiendo [...]», con la que el cliente confirma que las estrategias utilizadas por el empleado están teniendo éxito en la resolución del conflicto.
8. El empleado prosigue con su estructura argumentativa para defender la imagen de la empresa delante del cliente y recuperar su confianza de la siguiente manera:
 - A. Apela a su rol social (portavoz de la empresa), mostrando su autoridad, para manifestarle a su cliente la resolución final del conflicto, expresando además un mayor grado de certeza mediante la premisa adversativa «[...] pero, te vamos a devolver el importe de la cobertura de veinte cuatro horas y, además en tus próximas vacaciones te vamos a hacer un descuento, ¿vale?»; por último, la perífrasis verbal de intención «te vamos a hacer un descuento» y la deixis personal de la primera persona plural actúan como atenuadores y mitigan la confrontación entre los hablantes.
 - B. La estrategia de personalización, cuyo inicio hemos observado en el párrafo 6, se desarrolla en la siguiente expresión agentiva con el pronombre enfático y adverbio «personalmente»: «Yo me voy a encargar personalmente de hacerte un buen precio [...]». Sobre el grado de distanciamiento, Morales et al. (2006, p. 66) afirman que la amenaza de ciertos actos de habla depende de la situación comunicativa y de la relación entre los participantes. En este caso, el uso continuo de la estrategia de personalización ayuda a minimizar la amenaza de los actos de habla expresados por el cliente anteriormente, en los párrafos 1, 3 y 5.
 - C. Otra premisa adversativa, está formada mediante el acto de habla ilocutivo de petición explícita «[...] pero, te pido, por favor, que no desconfíes con nosotros», a la que se añade la conclusión de la estructura contraargumentativa del empleado, expresada mediante el argumento declarativo con función de generalización «Ya sabes que nosotros siempre trabajamos muy bien [...]». Ambos argumentos forman parte de la estrategia de personalización y actúan como recursos principales en el

proceso de persuasión del cliente para que no pierda la confianza con la empresa y siga siendo su cliente.

9. A pesar de esta estrategia de personalización y de la también estrategia afiliativa ambas usadas por el empleado, el cliente no cede el control de la conversación y retoma su turno con una nueva estructura argumentativa. Esta incluye lo siguiente: una petición indirecta «[...] yo además te he traído la factura de taxi, porque me parece justo que esto me lo devolváis [...]», formada por medio del argumento evaluativo «me parece justo...» precedido por el marcador discursivo aditivo «además». Se infiere con ello la implicatura de la petición de la devolución del taxi, a través del incumplimiento de la máxima de relación ya que el contenido de este acto de habla no es relevante aquí para la negociación del significado entre los participantes. Junto con los recursos discursivos de este acto de habla, intervienen también los no verbales que actúan como indicios activadores de dicha implicatura. Veamos al respecto la Ilustración 37:



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 37: Actos de habla de la línea 112.

Las Imágenes 1 y 2 coinciden con la primera parte de la petición indirecta «yo además te he traído la factura de taxi» y se caracterizan por los ojos cerrados (entrecierre de ojos en la imagen 2), el movimiento de cabeza (inclinación hacia la izquierda en la imagen 2), el ceño de cejas y el movimiento de la mano con el documento hacia delante (en la imagen 2) que definimos como gesto deíctico. Observamos que el cliente pasa el documento al empleado mostrando, al mismo tiempo, su disgusto mediante la expresión facial. Las imágenes 3 y 4 se corresponden con la segunda parte de la petición indirecta «porque me parece justo que esto me lo devolváis»; observamos la mano en posición de reposo con el documento (de esta manera, el cliente pretende que el empleado vea el importe del taxi pagado), el movimiento de la cabeza (a la derecha en la imagen 3 y a la izquierda en la 4), el cambio de mirada (hacia su interlocutor en la imagen 4) con el uso permanente del ceño de cejas. La finalidad de estos recursos no verbales consiste en enfatizar el significado del argumento evaluativo y activar la implicatura de la petición indirecta.

10. Por su parte, el empleado percibe e interpreta dicha petición indirecta y añade otra estructura contraargumentativa. Construye una estrategia de despersonalización por medio del uso de la modalidad epistémica, con menor grado de certeza, y el argumento declarativo de la línea 115 «eso no sé si me dejarán devolvértelo», con el fin de distanciarse de su interlocutor y quitarse la responsabilidad de la decisión final, apelando al procedimiento de la empresa. Al mismo tiempo, el empleado usa la perífrasis verbal de intención «voy a» en los actos de habla de las líneas 115-116 («Me voy a guardar la factura, y lo consulto, y te llamo en los próximos días, ¿de acuerdo?») y el adverbio afirmativo para transmitirle confianza de que presentará su petición a la administración de la empresa.
11. En las líneas 122-124 (línea 7 de la Tabla 17) vemos cómo el cliente reformula su argumento declarativo anterior basado en la generalización (párrafo 5, punto B). De esta manera intenta conseguir más garantías por parte del empleado en lo que se refiere al procedimiento de su reclamación: «[...] hasta ahora siempre me ha ido de bien con vosotros. Y, la verdad es que estoy muy disgustado, no me esperaba esto [...]». Mediante el contraste entre los dos enunciados declarativos «siempre me ha ido de bien con vosotros» y «es que estoy muy disgustado» de modalidad epistémica, el cliente enfatiza su desagrado con la situación, e incluso, transmite un cierto matiz de advertencia, o incluso, de amenaza. Este énfasis también se expresa a través del otro canal comunicativo no verbal, lo que observamos en la siguiente Ilustración 38:



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 38: Actos de habla de las líneas 122-124.

Recalcamos el ceño de cejas en las cuatro Imágenes, lo que transmite el disgusto del hablante y aumenta la fuerza ilocutiva posiblemente amenazante de los actos de habla mencionados; además, el movimiento de cabeza y el cambio de mirada también transmiten falta de confianza. En este caso, los recursos no verbales tienen una función complementaria y se usan para reforzar el disgusto y la falta de confianza que coinciden con el significado explícito de los actos de habla de las líneas 122-124.

12. El empleado percibe e interpreta correctamente este matiz de advertencia y responde con un acto de habla ilocutivo, en la línea 125, de la siguiente forma:
 - A. La aceptación cortés de la petición del cliente «[...] no te preocupes [...]» que ayuda a minimizar la fuerza ilocutiva amenazante de las últimas imputaciones expresadas por el cliente.
 - B. El argumento declarativo compuesto por la expresión de modalidad epistémica «yo creo que no va a haber ningún problema» que transmite un mayor grado de certeza acerca de una resolución favorable.
 - C. El argumento adversativo «Pero bueno, lo consulto, ¿de acuerdo? [...]», cuyo propósito es subrayar la intención del empleado de hacer todo lo posible para satisfacer las necesidades del cliente.

13. Finalmente, el cliente muestra su acuerdo con todas las estrategias del empleado por medio del marcador discursivo de afirmación «de acuerdo» (en la línea 8 de la Tabla 17), con lo que parece que la negociación llega a su fin.
14. Sin embargo, el empleado continúa con su última intervención, desplegando una nueva estrategia de personalización, de la siguiente manera: en las líneas 8 y 9 de la Tabla 17, utiliza varios actos de habla interrogativos con la intención de enfatizar la solidaridad y provocar la empatía con su cliente, dar un toque coloquial a la interacción y reestablecer las relaciones personales entre los dos. Podemos concluir que el empleado, percibiendo e interpretando los actos de habla amenazantes de las líneas 1, 3, 5 y 9 de la Tabla 17, pretende anticiparse a su interlocutor, evitar el empleo de nuevos actos de habla amenazantes y resolver la situación de conflicto, asegurándose de que la tensión entre ambos ha llegado a su fin. Por tanto, estrategia de personalización se orienta a cuidar la imagen positiva de los dos hablantes.
15. Concluyendo, a lo largo del análisis del Diálogo V, hemos observado que las estrategias utilizadas por el empleado representan un repertorio amplio. Este despliegue es, precisamente, una de las causas principales de que el conflicto entre ambos llegue a minimizarse y el control de la interacción vuelva finalmente al empleado, la persona de mayor rango. Este ofrece una solución definitiva (devolver el importe del servicio incumplido y consultar acerca de la factura del taxi con la administración de la empresa) para resolver el conflicto y llegar a un acuerdo adecuado, tanto para la empresa, como para el empleado.
Finalmente, el uso de la estrategia de personalización al final de la estructura interaccional resulta una herramienta poderosa para finalizar la conversación de manera positiva y resolver el conflicto de manera definitiva. La valoración que podemos hacer del análisis del Diálogo V es que se trata de una interacción exitosa porque los objetivos comunicativos de ambos participantes se cumplen debido a las siguientes razones:
 - A. el empleado intenta abordar la situación con el uso de diferentes estrategias de cortesía (positiva y negativa), de despersonalización y de personalización, de ahí que la imposición entre los participantes se va reduciendo;
 - B. el cliente muestra su capacidad de defenderse mediante el uso de las estrategias argumentativas diferentes y, por lo tanto, el empleado, con el

rol social superior, tiene que hacer un esfuerzo para mantener su iniciativa a lo largo de la interacción;

- C. el empleado muestra interés no solo en defender la imagen de la empresa, sino también en resolver el problema del cliente y en reducir su distancia, lo que facilita la mitigación del conflicto.

A continuación, presento la Tabla 18 y los gráficos 39 y 40 que contienen los resultados cuantitativos y cualitativos del análisis del Diálogo V, y reservo la explicación de dichas ilustraciones para el resumen del presente capítulo con el fin de comparar estos resultados con los obtenidos a lo largo del análisis de los seis diálogos.

Tabla 18: Recursos argumentativos usados por el cliente en el Diálogo V.

| Recursos pragmático-argumentativos | Rasgos prosódicos y quinésicos | Función de los recursos no verbales |
|--|---|---|
| Cliente | | |
| AHI directo/ enunciativo/ queja explícita (líneas 13-14). | Previos al acto de habla: apretón de manos, sonrisa. Consecutivos al acto de habla: el ceño de las cejas, la cabeza inclinada hacia derecha y la postura corporal cerrada. | Aumentan la fuerza ilocutiva de la queja explícita. |
| AHI directo/ enunciativo/ reproche (línea 23). | El ceño de las cejas, la mirada fijada en el interlocutor la inclinación hacia el interlocutor. | Aumentan la fuerza ilocutiva del reproche. |
| AHI directo/ exclamativo/ disgusto (línea 67). | Primera parte del acto de habla: el cuerpo del contorno ascendente interactúa con los mayores valores de la intensidad; el núcleo muestra el tono descendente y la mayor duración. Los rasgos quinésicos incluyen la mirada fija en el interlocutor, el gesto de cierre (distanciamiento), la sonrisa y la subida de las cejas. Segunda parte: el movimiento tonal circunflejo descendente-ascendente (hasta el -66%/+683%) interactúa con la intensidad y la duración. | Aumentan la fuerza ilocutiva del disgusto. |
| AHI indirecto/ exclamativo/ sorpresa (línea 68). | El núcleo (tonema) ascendente; la interacción de la intensidad y de la duración en la sílaba postónica. | Actúan como indicios de contextualización y activan una implicatura conversacional. |

| | | |
|---|--|--|
| AHI indirecto/enunciativo/petición indirecta (línea 112). | La implicatura se activa mediante los recursos léxico-sintácticos (verbales) y no verbales. Se produce el entrecierre de los ojos, el gesto deíctico, el ceño de las cejas y el movimiento de la cabeza. | Actúan como indicios de contextualización. |
| AHI indirecto/enunciativo/aviso/amenaza indirecta (la implicatura se activa a través de los recursos léxico-sintácticos que actúan como indicios de contextualización, tal y como indicamos en el análisis de la línea 70). | | |

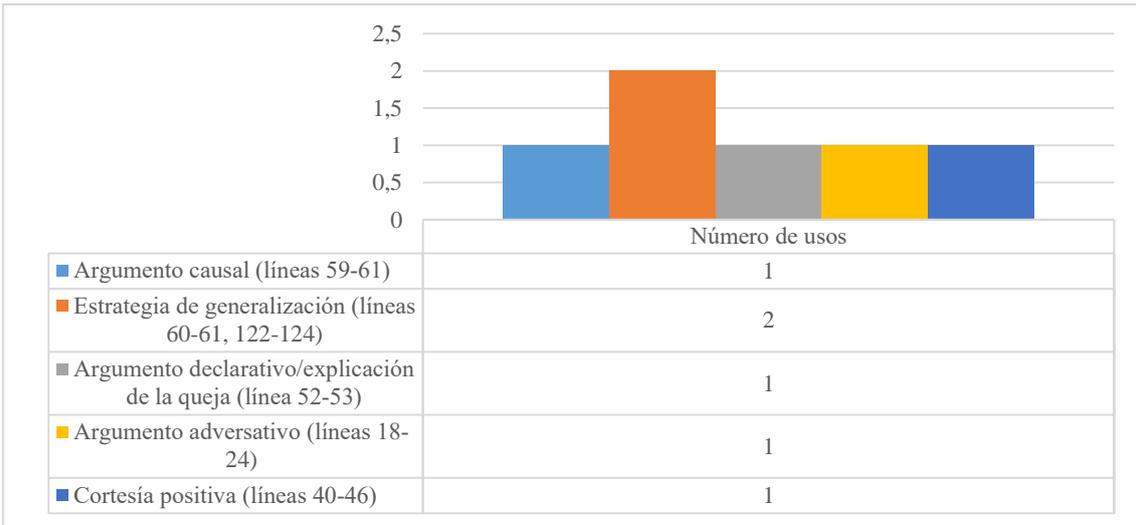


Gráfico 39: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por el cliente en el Diálogo V.

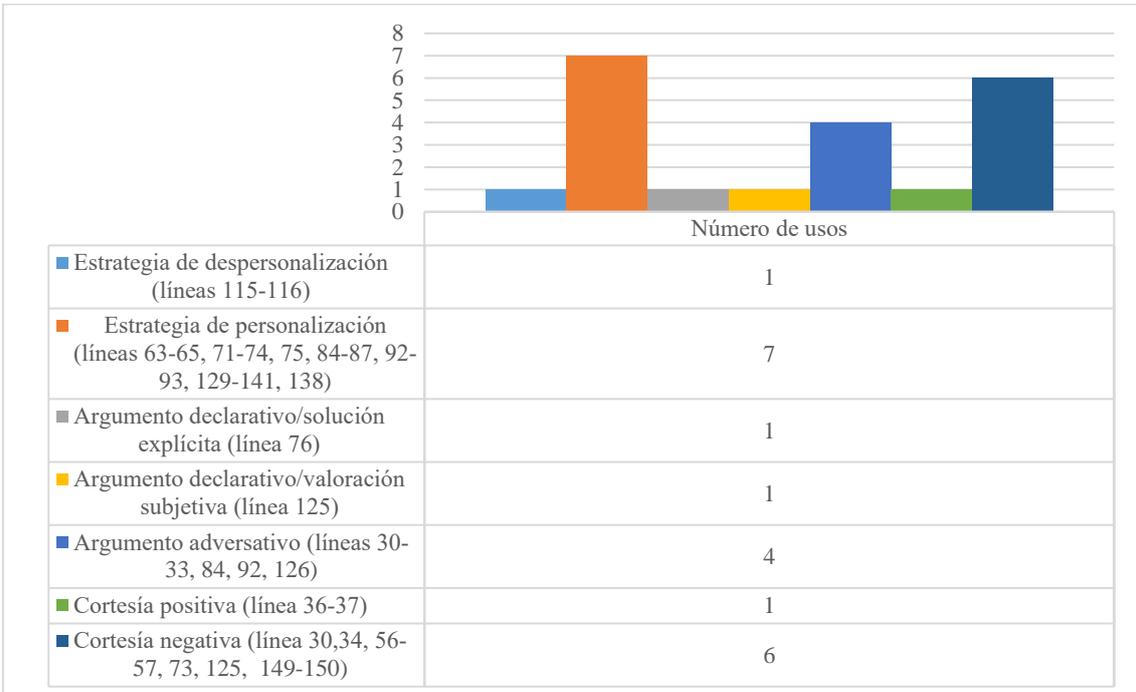


Gráfico 40: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por el empleado en el Diálogo V.

7. Análisis de las interacciones de las alumnas rusas. Diálogo VI.

A continuación, presentamos los resultados del análisis del último Diálogo VI para cuya transcripción remitimos al Anexo III. Nuevamente, se trata de la situación de conflicto en una interacción semiespontánea producida entre nuestras informantes de las secciones anteriores. El tema de este diálogo es paralelo al del Diálogo V: las dos clientas contrataron un viaje con una empresa turística y un servicio de atención telefónica de veinticuatro horas en caso de emergencia a lo largo de su viaje. Se produjo un incidente en una de las ciudades y el autobús turístico se fue sin ellas; intentaron contactar con la empresa mediante el servicio mencionado de atención telefónica, pero no lo consiguieron. Las clientas acuden a la empresa para explicar que el servicio incumplido les causó molestias significativas. En este marco comunicativo interviene la empleada y explica que el servicio solo atiende los casos más urgentes, lo que lleva a una controversia entre ellas por el servicio contratado.

Para realizar dicha tarea, las participantes recibieron también instrucciones de que necesitaban utilizar estrategias discursivas variadas a lo largo de la interacción y, de esta manera, llegar a una resolución del conflicto definitiva y favorable para ambas partes.

Los objetivos que planteamos en este apartado del Capítulo II son los siguientes:

- 1) Sintetizar los nuevos datos obtenidos siempre en contraste con los anteriores.
- 2) Para realizar dicha síntesis, establecer la relación de semejanzas y diferencias en lo que se refiere al uso de los recursos no verbales, los actos de habla directos o indirectos, y la variedad de premisas argumentativas usadas en la resolución del conflicto.
- 3) Basándonos en los datos obtenidos, establecer qué recursos utilizados por las hablantes rusas son relevantes para la mitigación y la solución del conflicto, contrastándolos con los utilizados por los hablantes nativos. El objetivo final es elaborar un esquema general de los recursos argumentativos de las hablantes no nativas, en la sección de resumen de este capítulo.

De la misma manera que lo destacamos en la sección 6 anterior, nos interesa, en primer lugar, describir las semejanzas y las diferencias respecto al estilo de formalidad, lo que consideramos un aspecto clave en las estructuras argumentativas de los hablantes nativos y las no nativas. Asimismo, pretendemos analizar la capacidad y competencia de las hablantes rusas para cambiar el marco y conseguir sus objetivos comunicativos de manera formal y respetuosa sin romper las normas de la interacción comunicativa del

registro formal. Por último, presentaremos los resultados de nuestro análisis comparativo, tanto cuantitativos como cualitativos.

A continuación, analizamos los datos del Diálogo VI recogidos en la siguiente Tabla 19, junto con los rasgos gestuales y prosódicos relevantes para la resolución de la situación del conflicto planteada.

Tabla 19: Cronología de las estrategias argumentativas entre las participantes del Diálogo VI.

| Las clientas | La empleada |
|--|---|
| <p>1) 13-17 «[...] hace dos meses compramos los billetes a Colombia en vuestra compañía y nos ofrecían la atención al cliente de veinte cuatro horas al día [...] pero en realidad no la recibimos y eso es un problema para nosotras [...]»</p> <p>18 «[...] sí, porque estábamos llamando durante una hora y pues nadie cogió [...]»</p> | <p>19-20 «[...] Pero, ¿qué pasó? ¿Por qué, por qué nos llamaron? [...]»</p> |
| <p>2) 22-24 «[...] Bueno, la cosa es que llegamos tarde al autobús de la excursión y finalmente se fue sin nosotras [...] 27 pues nos quedamos en un barrio pueess ... [...]»</p> | <p>28-31 «[...] bueno, una pregunta, y la guía local, sí, de Colombia os dijo la hora fija [...] a qué hora se iba [...]»</p> |
| <p>3) 32-35 «[...] sí, dijo algo, pero como no sabemos bien el idioma [...] no sabíamos de que ... [...]»</p> | <p>36-39 «[...] Bueno, mirad: lo que pasa es que tal tipo, sí, de urgencia no podemos llamarlo urgencia de verdad, porque eso, digamos, puede ser un malentendido, sí [...] 41-43 y en el contrato no está escrito este tipo, sí [...]»</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>44-45 «[...] pero yo entiendo que [...] fue algo muy malo y os resultó, os pareció muy negativamente por parte de nuestra empresa, sí [...]»</p> <p>47 «[...] voy a ver y voy a analizar el día [...] 51 para eso necesito los billetes de excursión o algo [...] 53-55 voy a ver quién fue en la línea, sí [...] por qué no contestó [...] y de verdad, si hubo llamadas y cuántas llamadas hubo [...] 57 entonces, me parece que podemos pensar y hacerles, bueno, algún tipo de descuento para futuro viaje [...]»</p> |
| <p>4) 63 «[...] entonces, ¿qué tenemos que llenar o...? [...]»</p> | <p>«[...] 64-65 bueno, de momento de rellenar nada, simplemente tenéis que darme los datos [...] 66 el día de la excursión, el punto donde fuisteis [...] 77 pero, de momento no puedo asegurar de nada [...]»</p> |
| <p>5) 78 «[...] con eso ya entiendo que es un zorro de dar explicaciones [...] 79-81 pero, ¿qué hacen sus clientes que están en las situaciones más graves y qué pueden pensar? [...]»</p> | <p>82-84 «[...] bueno, bueno ... de momento no hemos tenido tal tipo de situación, 85 pero, si pasa algo más grave, o piden ayuda en la calle, o llaman a la policía local [...] 88 pero, normalmente funciona [...] 90 si habéis leído el contrato, está escrito qué situaciones, normalmente relacionadas con ecología o con la salud [...]»</p> |
| <p>6) 91 «[...] bueno, entonces, nos vemos en dos días [...] 93 sí, vamos a esperar [...]»</p> | <p>94 «[...] os vamos a llamar [...]»</p> |

1. La formulación de la queja explícita se expresa por parte de las clientas mediante los siguientes recursos:

A. El argumento adversativo «pero, en realidad, no la recibimos» y otro declarativo de modalidad epistémica para resaltar la certeza de lo dicho «y eso es un problema para nosotras». Esta queja explícita constituye, al mismo tiempo, el foco de la información que quieren resaltar por medio de la estructura argumentativa con el conector discursivo de precisión (RAE, Nueva Gramática, 2009-2011, p. 2361) «en realidad» y el núcleo del sintagma nominal «un problema» que aumenta la fuerza ilocutiva de la queja. Estos dos actos de habla de la línea 17 encabezan la confrontación entre las participantes, con lo que vemos así que las hablantes rusas expresan su queja mediante la introducción de un marco menos categórico, menos amenazante y más formal; mientras el cliente nativo (en el párrafo 1, de la sección 7 del Diálogo V) expresaba su disgusto en grado mayor, mediante una expresión evaluativa más amenazante «estoy bastante enfadado».

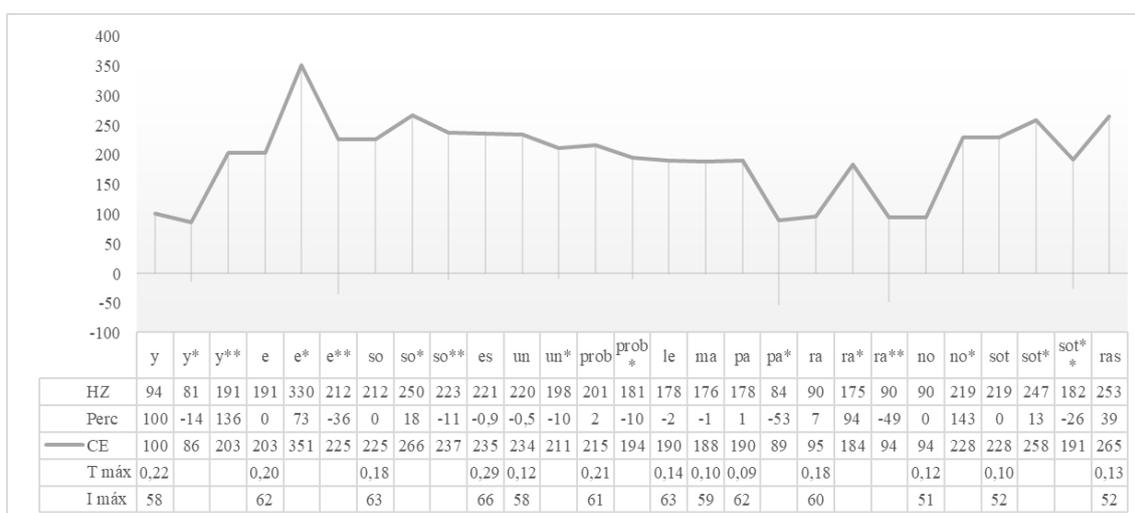


Gráfico 41: Acto de habla analizado con el Praat “y eso es un problema para nosotras”.

Por otro lado, el acto de habla de la línea 17 concluye la estructura argumentativa de la alumna y expresa una petición indirecta de resolver el motivo de esta queja. En primer lugar, la implicatura con dicha petición se activa a través del incumplimiento de la máxima de Grice, la máxima de cantidad: la hablante no aporta información que revele esta intención, sino solo descripción de lo sucedido (como igualmente en la línea 18). Apoyándonos en el contexto, consideramos que dicho incumplimiento activa otro significado: la petición indirecta para la resolución de la queja mencionada previamente.

Esta se activa a través de los siguientes rasgos prosódicos que actúan como indicios de contextualización (véase el Gráfico 41): el movimiento circunflejo en la anacrusis (conjunción “y”) con tono descendente- ascendente (del -14% hasta el 136%); el movimiento circunflejo en el primer pico (pronombre demostrativo “eso”), con tono ascendente-descendente (del 73% hasta el -36%); por último, el movimiento circunflejo en el núcleo (pronombre personal “nosotras”), también con tono ascendente-descendente (del 13% hasta el -26%).

Partiendo de la situación comunicativa, que según indican García Riverón et al. (2021) siempre es esencial para la interpretación del significado, reiteramos que este AHI tiene la función de petición indirecta. La clienta (alumna rusa) intenta así llamar la atención de su interlocutora (la empleada de la empresa) y pedir, implícitamente, algo por la resolución de la situación del conflicto. Este significado semántico-pragmático está definido en el sistema entonativo cubano y se atribuye al Entonema 1 (VE-1c), con el significado de una petición con ruego. Por tanto, difiere esta función de la que hemos identificado en el presente AHI, una petición indirecta.

Asimismo, el pronombre demostrativo (“eso”) es un recurso con función de cohesión textual (anáfora) haciendo referencia a la queja formulada previamente, la que la hablante marca prosódicamente también para llamar la atención de su interlocutora. En este caso, observamos otra interferencia de la lengua rusa a través del desplazamiento del centro entonativo (en vez de atenuar el sintagma nominal “problema”, enfatiza el pronombre demostrativo). Finalmente, según Hidalgo Navarro (2019), el tonema ascendente-descendente, lo que observamos en el gráfico 41, representa un indicio prosódico de la función pragmática de mandato atenuado o contradicción atenuada de un enunciado anterior.

La función del tiempo (duración) y de la intensidad, que señalamos en el mismo gráfico 41, es esencial para hablar sobre el foco prosódico que se realiza a través de la entonación. Así, en el pronombre demostrativo "eso" (sujeto) y en el núcleo del sintagma verbal (predicado nominal), destacamos la intención de la hablante de enfatizar los siguientes aspectos: 1) su valoración negativa sobre lo sucedido y 2) la petición indirecta de resolver esta situación. Para ello, se produce el cambio de duración entre la conjunción (Y=0.218), la sílaba tónica (E = 0.195) y la átona (SO = 0.177) equivalente al 11% y 10%,

y la mayor intensidad de ese AHI que se produce en el núcleo del sintagma verbal ES = 66.

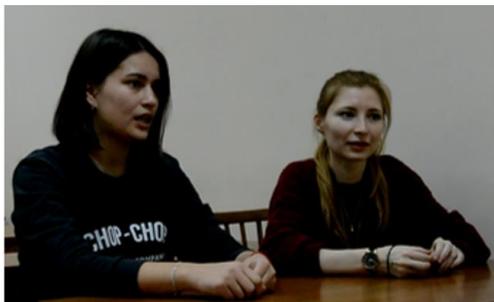


Imagen 1



Imagen 2

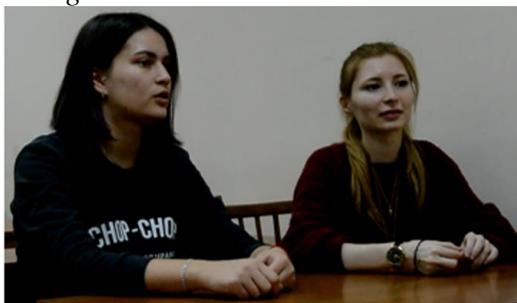


Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 39: Acto de habla “y eso es un problema para nosotras”.

Por último, en la Ilustración 39, observamos los siguientes rasgos quinésicos producidos por la hablante situada a la izquierda: en la imagen 1, la mirada fija, la cabeza ligeramente inclinada hacia la interlocutora y las manos cerradas de la clienta que coinciden con la conjunción “y” el inicio de nuestro AHI apelativo; estos recursos transmiten la certeza con la que transmite su petición indirecta. En lo que se refiere a las imágenes 2 y 3, resaltamos el cambio de mirada y el movimiento de la cabeza hacia arriba que coinciden con el énfasis prosódico y la expresión de la valoración del AHI: la hablante produce un ligero levantamiento de la cabeza en el momento de la formulación de la valoración negativa y de su petición explícita, marcando de esta manera la firmeza de su intención, lo que coincide con lo afirmado por Cestero Mancera (2006, 2018). Finalmente, la imagen 4 ilustra la conclusión del AHI y muestra que la hablante vuelve a su postura de reposo con la mirada fija en su interlocutora, lo que interpretamos como inquietud que experimenta formulando la conclusión.

A modo de síntesis, vemos cómo todos los recursos no verbales anteriormente mencionados actúan como indicios de contextualización y en la interacción entre ellos activan la implicatura de la petición indirecta.

B. El acto de habla de la línea 18 contiene un argumento causal: las clientas justifican el incumplimiento del servicio por parte de la empresa con el hecho de que hicieron varias llamadas y no tuvieron la respuesta. En este caso, el pronombre indefinido «nadie» hace referencia al agente de la reclamación (empleados de la empresa que no cumplieron el servicio). Según Morales López et al. (2006, p. 119), el uso de este tipo de recurso discursivo formaría parte de la construcción de la estrategia de la despersonalización. Podríamos concluir entonces que las clientas intentan distanciarse y transferir la responsabilidad del incumplimiento del servicio a los empleados de la empresa. En lo que se refiere al grado de distanciamiento entre las participantes de este Diálogo VI, destacamos los primeros indicios de que es mayor, comparándolo con el de los hablantes nativos del Dialogo V. Lo justificamos en el uso de los recursos no verbales, tal y como se observa en la siguiente Ilustración 40:

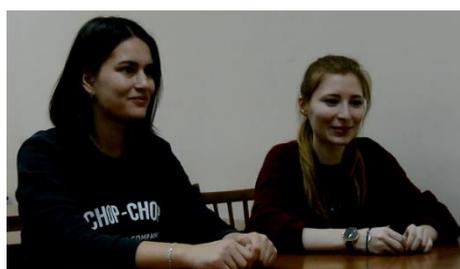


Imagen 1

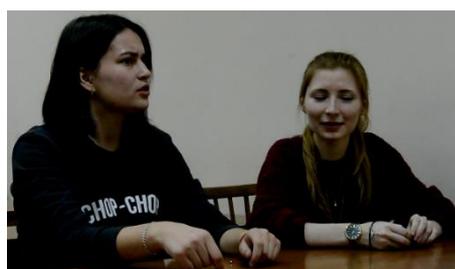


Imagen 2

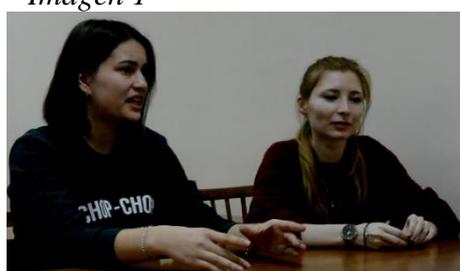


Imagen 3

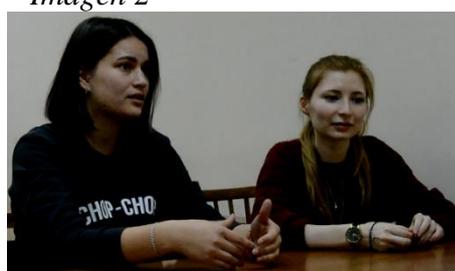


Imagen 4

Ilustración 40: Actos de habla de las líneas 9-18.

En la imagen 1 aparecen las sonrisas de las hablantes que coinciden con la línea 9 «Hola, Buenos días» del inicio de la estructura explicativa, y transmiten la certeza con las que empiezan a formular su queja. En el caso de las hablantes no nativas está ausente el saludo gestual, lo que también aumenta el grado de formalidad entre ellas. En lo que se refiere a las Imágenes 2 y 3, observamos en la hablante de nuestra izquierda la producción de un gesto icónico, y a continuación el ceño de cejas, el movimiento de la cabeza hacia

la derecha y la apertura de los ojos que coinciden con los actos de habla de las líneas 13-15 en las que las clientas explican el motivo de su visita; el gesto icónico se refiere a los billetes que habían comprado en esta empresa turística; y la expresión facial en su conjunto transmite la preocupación y la sorpresa que experimenta la clienta (la situada a nuestra izquierda) formulando su queja. Finalmente, la imagen 4 ilustra los actos de habla de la línea 18 y muestra la elevación de las cejas, la apertura de la boca y la mirada fija en su interlocutora, nuevamente como expresión de inquietud al formular su argumento causal. Interpretamos que todos estos recursos no verbales refuerzan el significado semántico-pragmático de la queja que construye la clienta.

2. Por lo que respecta a los recursos usados por la empleada, destacamos los actos de habla interrogativos en las líneas 19-20, cuya función es averiguar los detalles del incidente y comprobar la información proporcionada por las clientas.
3. En las líneas 2 y 3 de la Tabla 19 las clientas siguen desplegando su estructura argumentativa para justificar el motivo de su llamada al servicio de asistencia de veinticuatro horas que le ofreció la empresa; lo hacen de la siguiente manera:
 - A. Un argumento declarativo construido mediante el marcador discursivo explicativo «la cosa es que», cuya finalidad es la introducción de dicho argumento: las clientas tuvieron que acudir al servicio de asistencia telefónica por un imprevisto en el viaje (llegaron tarde para coger el autobús turístico).
 - B. La segunda parte del mismo argumento declarativo añade la consecuencia del hecho por medio del uso de conjunción «pues». Dicho acto de habla lo consideramos indirecto, al observar el incumplimiento de la máxima de cantidad: la hablante deja su argumento inconcluso, con lo cual se infiere una posible implicatura, la de que, quizás, el barrio no era muy seguro. Como mostraremos a continuación, los recursos no verbales también actúan como indicios de contextualización en la construcción este significado implícito:



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 41: Actos de habla de las líneas 22-35.

En la imagen 1 de la Ilustración 41, destacamos la producción de los siguientes recursos no verbales a lo largo de los actos de habla de las líneas 22-24: la sonrisa con el cambio de mirada hacia arriba de una de las clientas (la situada a nuestra izquierda) que coincide con la primera parte del argumento declarativo (párrafo 3, punto A) y que interpretamos como la intención de la clienta de crear empatía entre ellas y su interlocutora. En lo que se refiere a la imagen 2, observamos el empleo de la sonrisa por la otra clienta (la situada a nuestra derecha) mientras expresa la conclusión de la estructura argumentativa de la línea 27 «pues nos quedamos en un barrio pueess». En este caso, la sonrisa, la inclinación de la cabeza y el entrecierre de ojos son indicios de contextualización de una implicatura, posiblemente la de un barrio inseguro. Asimismo, en el Gráfico 42 (véase más abajo) aparece el mayor valor de la duración de 0,60s en la conjunción «pues» que constituyen el núcleo del contorno. Esta característica ya la hemos definido como un rasgo acústico de ironía en el análisis del Diálogo II, el Fragmento 4. Además, en el mismo gráfico vemos el tonema suspenso (plano), otro rasgo de ironía previamente definido. En las Imágenes 3 y 4, observamos el uso de otros recursos no verbales que acompañan a los actos de habla de las líneas 32-35; los elementos de la expresión facial se cambian: en lugar de las sonrisas aparece una expresión más seria de ambas hablantes, las miradas fijas en su interlocutora y los puntos de las boca bajados. Estos recursos no verbales coinciden con la construcción del argumento adversativo (la línea 3, de la Tabla 19) y transmiten un significado más categórico con la intención de

persuadir a la empleada de su necesidad imperiosa de haber tenido que usar el servicio de atención de veinticuatro horas.

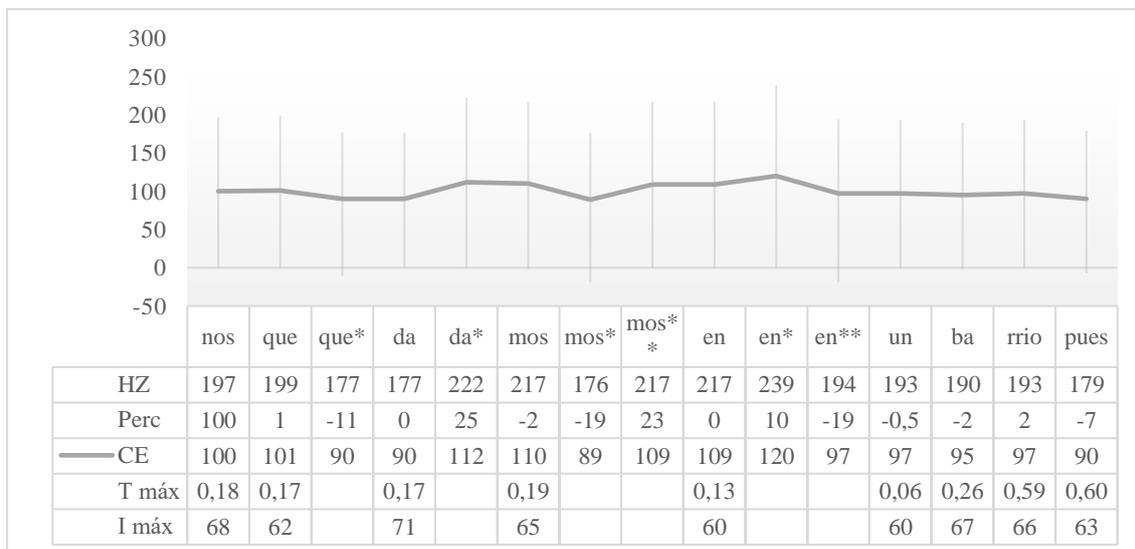


Gráfico 42: Acto de habla analizado con el Praat “nos quedamos en un barrio pues...”.

Llegados a este punto, prosiguiendo con nuestra comparación, las clientas rusas tienden a usar los recursos no verbales para expresar el significado categórico de su queja, mientras que el cliente nativo (del Diálogo V) prefería utilizar las expresiones de modalidad deóntica, tales como «ahora no me puedo fiar con vosotros» para transmitir el mismo significado. De esta manera, concluimos que las hablantes rusas parecen menos impositivas a lo largo de su interacción al expresar su disgusto de manera menos directa, así como al disminuir la amenaza explícita de algunos de sus actos de habla, como por ejemplo la conclusión de su primera estructura argumentativa (párrafo 1, punto A).

4. A continuación, analizamos la estructura contraargumentativa de la empleada (la línea 3, de la Tabla 19) y averiguamos qué recursos comunicativos utiliza y cómo toma el control de la conversación:

- A. El rechazo de la estructura argumentativa de las clientas por medio de un argumento declarativo, construido a través de la expresión de modalidad deóntica «tal tipo, sí, de urgencia no podemos llamarlo urgencia de verdad». En este caso, el uso de la deixis personal de la primera persona del plural disminuye la distancia entre las participantes y minimiza una posible amenaza de este argumento declarativo que expresa con cierto grado de obligación o de posibilidad. Asimismo, los rasgos acústicos aumentan la fuerza ilocutiva de este acto de habla según vemos en el siguiente Gráfico 43:

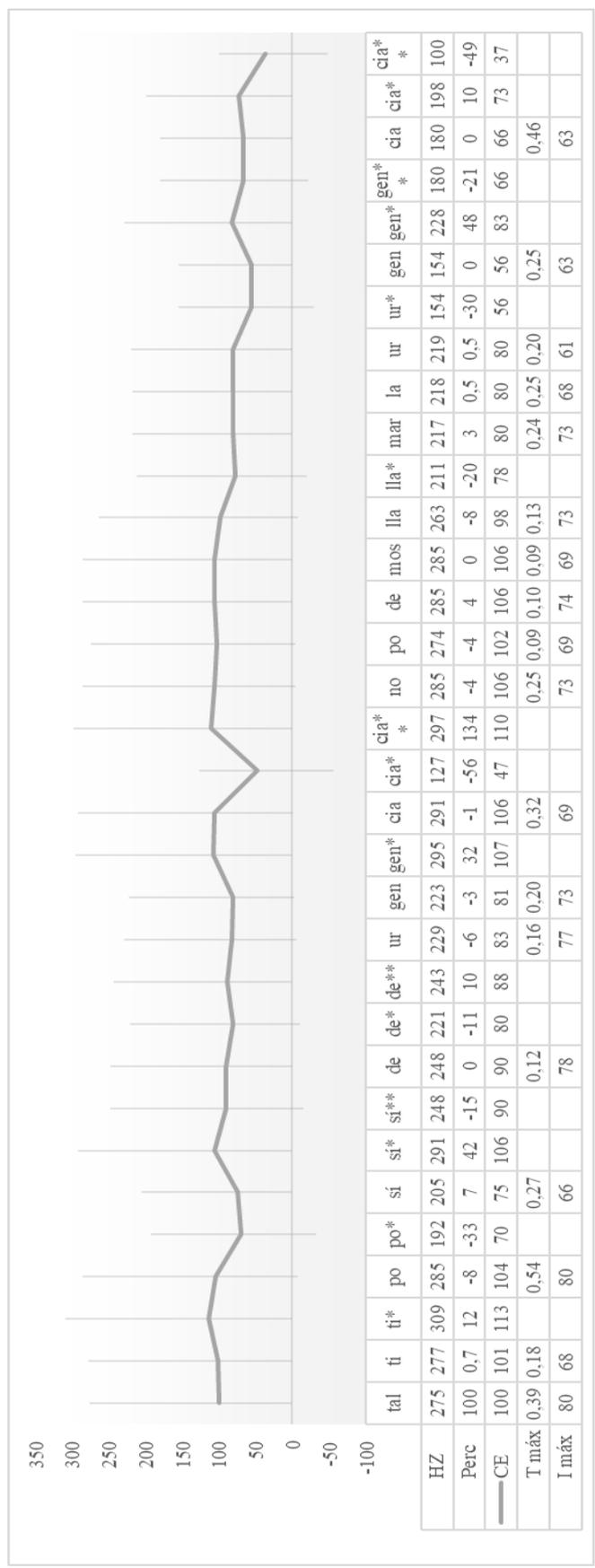


Gráfico 43: Acto de habla analizado con el Praat “tal tipo, sí, de urgencia no podemos llamarlo urgencia de verdad”.

En la sílaba postónica del sintagma nominal “urgencia” correspondiente al cuerpo del contorno, identificamos el movimiento tonal descendente-ascendente de hasta -1%/-56%/+134% y el movimiento circunflejo ascendente-descendente en la inflexión del contorno final hasta el 0%/+10%/-49%. La empleada del hotel refuerza la modalidad deóntica de esta expresión con este primer rasgo fónico. Asimismo, el movimiento tonal descendente en la inflexión final hasta el -49% lo identificamos como la realización del rasgo semántico-pragmático de inconclusión, apoyándonos en los trabajos de Cantero Serena (2002) y Hidalgo Navarro (2019). Esta función pragmática también la encontramos en el sistema del español de Cuba y forma parte del patrón melódico del Entonema 5 (E-5).

- B. Un argumento causal «porque eso, digamos, puede ser un malentendido, sí» de modalidad epistémica, que forma parte de la estrategia de rechazo de la estructura argumentativa de las clientas. La empleada minimiza la amenaza del argumento declarativo anterior mediante los siguientes recursos de este acto de habla: la modalidad epistémica expresada en las formas verbales «digamos, puede» y el término léxico «un malentendido».
- C. El argumento externo basado en el procedimiento descrito en el contrato que firmaron las clientas: «y en el contrato no está escrito este tipo, sí [...]». Con esta premisa, la empleada justifica su desacuerdo inserto en su estructura contraargumentativa.
- D. Un argumento adversativo que forma parte de una estrategia de personalización: «[...] pero yo entiendo que [...] fue algo muy malo y os resultó, os pareció muy negativamente por parte de nuestra empresa, sí [...]», construido con el uso del pronombre enfático y el conector adversativo; con ello, tal como hemos mencionado en el punto A anterior, la amenaza del rechazo queda minimizada. Al mismo tiempo, la empleada expresa su solidaridad y acorta la distancia social entre ella y sus clientas, lo que puede llegar a ser una herramienta potente en el proceso de persuasión.
- E. Una estructura argumentativa – «[...] voy a ver y voy a analizar el día [...] 51 para eso necesito los billetes de excursión o algo [...] 53-55 voy a ver quién fue en la línea, sí [...] por qué no contestó [...] y, de verdad, si hubo llamadas y cuántas llamadas hubo [...] 57 entonces, me parece que

podemos pensar y hacerles, bueno, algún tipo de descuento para futuro viaje [...]» – que consiste en el uso reiterado de varias perífrasis verbales de intención y una conclusión construida con el marcador temporal con valor consecutivo. Dicha conclusión representa una valoración subjetiva como parte de la estrategia de personalización (cuyo inicio hemos destacado en el párrafo D). Al mismo tiempo, observamos el uso del rol social superior de la empleada con la posibilidad para proporcionar una resolución del conflicto con concesiones (un descuento para el futuro viaje). Sin embargo, la construcción de la estrategia de personalización está acompañada con varios actos de habla ilocutivos que condicionan la resolución del conflicto: la información sobre el procedimiento externo de la empresa que se debe cumplir para satisfacer la reclamación de sus clientas. Con la expresión afirmativa «de verdad» (dentro de la estructura condicional) enfatiza que las condiciones que acaba de describir deben de ser cumplidas para atender la reclamación de sus clientas.

- F. Por otro lado, destacamos el uso de los recursos no verbales a lo largo de esta estructura argumentativa, cuyas funciones describimos a continuación en la Ilustración 42:

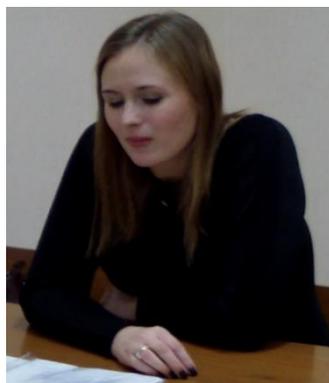


Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3

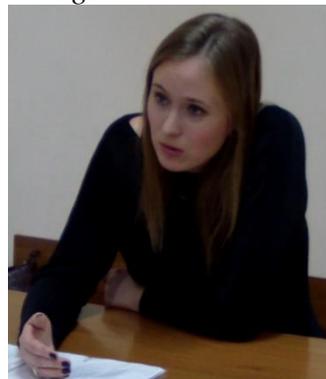


Imagen 4

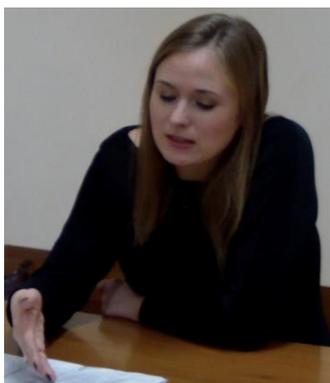


Imagen 5

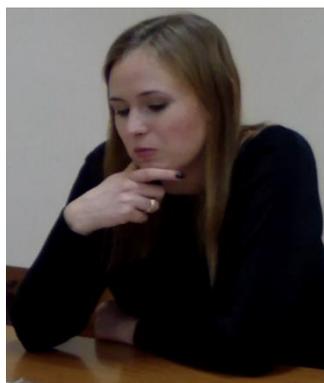


Imagen 6



Imagen 7



Imagen 8



Imagen 9

Ilustración 42: Actos de habla de las líneas 36-57.

En la Ilustración 42, a lo largo de la estructura argumentativa, la empleada usa diferentes tipos de gestos: rítmicos (las Imágenes 1, 2, 3 y 4) y deícticos (las Imágenes 5, 7, 8 y 9). Estos gestos corresponden a los actos de habla de las líneas 36-57: las Imágenes 1, 2, 3 y 4 a las líneas 36-39 y la imagen 5 a las líneas 41-43, las Imágenes 6 y 7 a las líneas 44-45 y las Imágenes 8, 9 y 10 a las líneas 53-55 y 57. En todas ellas observamos la postura cerrada de la empleada y la mirada dirigida a sus interlocutoras. Los gestos que se producen en las líneas 36-39 son rítmicos y cumplen la función de mantenimiento de la atención de sus interlocutoras. Sin embargo, los deícticos, en las Imágenes 5 y 6 (en

este segundo caso, observamos el final del gesto deíctico o su situación de reposo), realizan una función diferente: en las líneas 41-43 la empleada produce el gesto deíctico para referirse al argumento externo (el contrato que tiene en la mesa), con lo cual el gesto funciona como un recurso de deixis exofórica.

En lo que se refiere a la expresión facial de la empleada, en primer lugar, es relevante el cambio de mirada en las Imágenes 1 y 2. Asimismo, la apertura excesiva de los ojos en la imagen 2 acompaña al acto de habla de la línea 38: la empleada trasmite su sorpresa por el motivo de la llamada que han utilizado las clientas para acudir al servicio de atención telefónica de 24 horas. En las Imágenes 3 y 4 se produce un movimiento de cabeza de izquierda a derecha, lo que, junto con el gesto rítmico manual, ayuda a mantener el ritmo mismo de la interacción. En dichas Imágenes, la empleada usa la mirada fija con la que mantiene el contacto visual con ellas y, así, mantiene su atención, lo que coincide con el acto de habla de la línea 39 «puede ser un malentendido». El siguiente cambio de mirada con valor deíctico se produce en las Imágenes 5 y 6, en paralelo con el argumento externo de la línea 40. Otro cambio de mirada acompañado por la apertura excesiva de los ojos y el movimiento de cabeza ocurre parcialmente en las líneas 44-45 y 57 cuya representación podemos ver en las Imágenes 7, 8 y 9. En la primera de estas, la imagen 7, la empleada acepta la impresión negativa que tienen sus clientas de la empresa, subiendo su mirada. A continuación, la empleada finaliza su estructura argumentativa explicando el procedimiento que tiene que realizar para satisfacer su reclamación. La imagen 8 representa la expresión facial y el gesto deíctico que coinciden con la estructura condicional de las líneas 53-55. Finalmente, en la imagen 9 observamos que la sonrisa de la empleada, producida junto con la conclusión de la estructura contraargumentativa de la línea 57, tiene la finalidad de minimizar la imposición y transmitir confianza a sus interlocutoras.

5. En la línea 63, destacamos el uso del acto de habla interrogativo directo con el marcador formal de valor consecutivo «entonces» (la solicitud del formulario). Partiendo de este acto de habla, podríamos concluir que las estrategias usadas anteriormente por la empleada (en el párrafo 4) han llegado a convencer a las clientas de que, en primer lugar, tendrán que seguir el procedimiento institucional.
6. La representante de la empresa ofrece una respuesta esperada en las líneas 64-66, aunque introduce una premisa adversativa para construir una nueva estrategia de despersonalización con el fin de distanciarse: la expresión de modalidad

epistémica «pero, de momento no puedo asegurar de nada». A continuación, observamos cómo las clientas reaccionan frente a esta amenaza.

7. Las clientas interpretan el acto de habla de la línea 77 como una amenaza a su imagen y se ponen a defensiva del siguiente modo: el uso de la locución verbal coloquial en la línea 78 «[...] con eso ya entiendo que es un zorro de [en] dar explicaciones [...]»³⁹, con la que las clientas cambian el marco formal al coloquial y construyen un argumento declarativo. Mediante esta locución coloquial, las clientas dan a entender que las explicaciones de la empleada les parecen muy astutas y elusivas, y, paralelamente, muestran su desacuerdo con el último acto de habla emitido por la empleada (párrafo 6). Así, este acto de habla se convierte en irónico. En este caso la máxima de relación deja de cumplirse: el uso inadecuado en este contexto formal de la locución coloquial metafórica «ser un zorro» activa la implicatura de rechazo del argumento introducido por la empleada (párrafo 6). Finalmente, destacamos los recursos no verbales que actúan como indicios de contextualización y que completan la implicatura provocada por la ironía. Veamos la siguiente Ilustración 43:



Imagen 1



Imagen 2

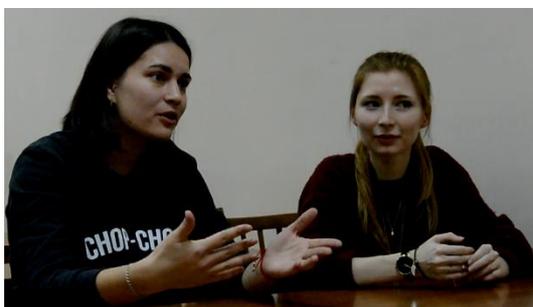


Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 43: Actos de habla de las líneas 77-81.

³⁹ Ofrecemos la definición del significado de esta expresión en el Anexo III.

Observamos que en las Imágenes 1 y 2 la clienta (situada a nuestra izquierda) produce una sonrisa y el gesto deíctico con el fin de dirigir el significado irónico a la empleada. En la imagen 2 las palmas de las manos de la clienta se dirigen hacia abajo y las manos se abren en un gesto metafórico que completa el significado irónico. En las Imágenes 3 y 4 volvemos a destacar el gesto manual deíctico que coincide con las líneas 79-81. Asimismo, la cabeza de la clienta dirigida hacia delante en la imagen 3 y la apertura de los ojos excesiva con la subida de cejas en la imagen 4 enfatizan el significado de estos actos. La subida de cejas, la apertura excesiva de los ojos junto con el movimiento de la cabeza hacia delante transmiten un significado de alto grado de desconocimiento, lo que es típico en un acto de habla interrogativo. Y el gesto deíctico resalta el significado del determinante posesivo en el sintagma nominal “sus clientes”. Por tanto, se advierte cómo los mismos recursos no verbales citados pueden desempeñar las dos funciones que acabamos de explicar: primero, indicios de contextualización y, a continuación, refuerzo de la información.

8. La empleada elabora su última estructura contraargumentativa de la siguiente forma:

- A. Un argumento declarativo con el empleo de la modalidad epistémica con alto grado de certeza, en las líneas 82-84 «[...] bueno, bueno ... de momento no hemos tenido tal tipo de situación». Con todo, la reduplicación del atenuador «bueno» transmite la intención de la empleada de minimizar la imposición provocada por su última estrategia de despersonalización (párrafo 6, punto B). Asimismo, pretende defender la imagen de la empresa a través de la expresión agentiva de negación «no hemos tenido tal tipo de situación».
- B. Un argumento adversativo de la línea 85 «pero si pasa algo más grave, o piden ayuda en la calle, o llaman a la policía local [...]», formado a partir de la conjunción «pero» y la estructura disyuntiva «o piden [...], o llaman [...]». De esta manera, rechaza el argumento anterior (el párrafo 7, punto B) de las clientas.
- C. Un segundo argumento adversativo con función de generalización en la línea 88 «pero, normalmente funciona [...]», reforzado con el modificador verbal «normalmente», con el propósito final de defender finalmente la imagen de la empresa.

- D. Una premisa externa en la línea 90 «si habéis leído el contrato, está escrito qué situaciones, normalmente relacionadas con ecología o con la salud [...]», construida por medio de la estructura condicional; una reformulación del argumento anterior (párrafo 4, punto C), cuya finalidad es, nuevamente, rechazar los argumentos previos propuestos por las clientas al no con las condiciones del contrato firmado.
- E. Recursos no verbales que enfatizan el significado semántico-pragmático explícito de la estructura contraargumentativa de la empleada, como la siguiente ilustración:

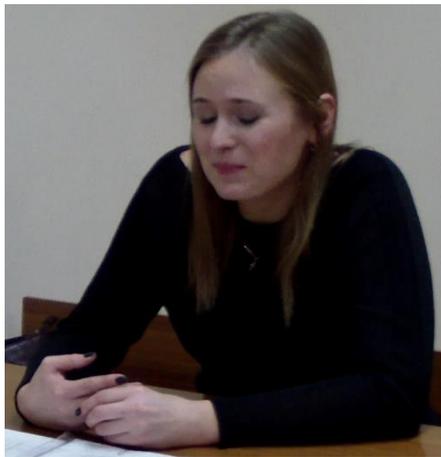


Imagen 1

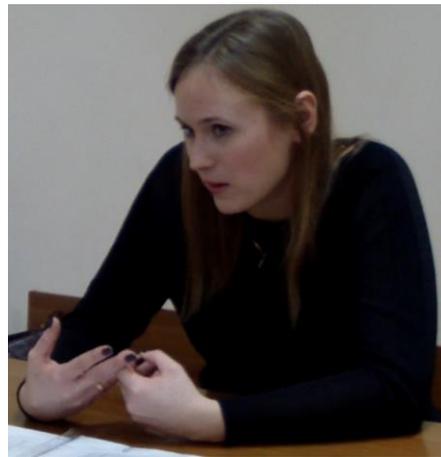


Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Ilustración 44: Actos de habla de las líneas 82-90.

La empleada percibe el acto de habla irónico producido por su clienta en la línea 78 y expresa el reconocimiento de la indirección a través de la expresión facial. La imagen 1 de la Ilustración 44 coincide con la línea 82, en la cual observamos una sonrisa con los ojos cerrados, casi aguantando la risa. Acaba de interpretar el acto de habla de la línea 78

como una broma y no una amenaza, lo que minimiza la imposición entre las hablantes y colabora con la mitigación del conflicto; otra segunda sonrisa la destacamos en la imagen 3 que ilustra el segundo argumento adversativo de la línea 88, y aparece tras la expresión facial de la imagen 2 (línea 84) y de la imagen 4 (línea 90), con las que intercala seriedad y certeza coincidiendo con los argumentos externo y declarativo. Finalmente, el uso del gesto deíctico en la imagen 4, de nuevo, se refiere al contrato y a las condiciones del mismo, y su función es enfatizar el significado del argumento externo en la línea 90.

9. En la línea 6 de la Tabla 19 observamos cómo, finalmente, la empleada y las clientas muestran su acuerdo con la solución propuesta por la primera (párrafo 4, punto E) mediante varios actos de habla con el uso de perífrasis verbales de intención, un acto de habla ilocutivo de agradecimiento y el adverbio afirmativo «bueno» de las líneas 91-93. Es un ejemplo de cómo acaba una situación de conflicto favorablemente.

En conclusión, presentamos los datos recopilados tras el análisis del Diálogo VI en los siguientes Gráficos 44 y 45, y en la Tabla 20:

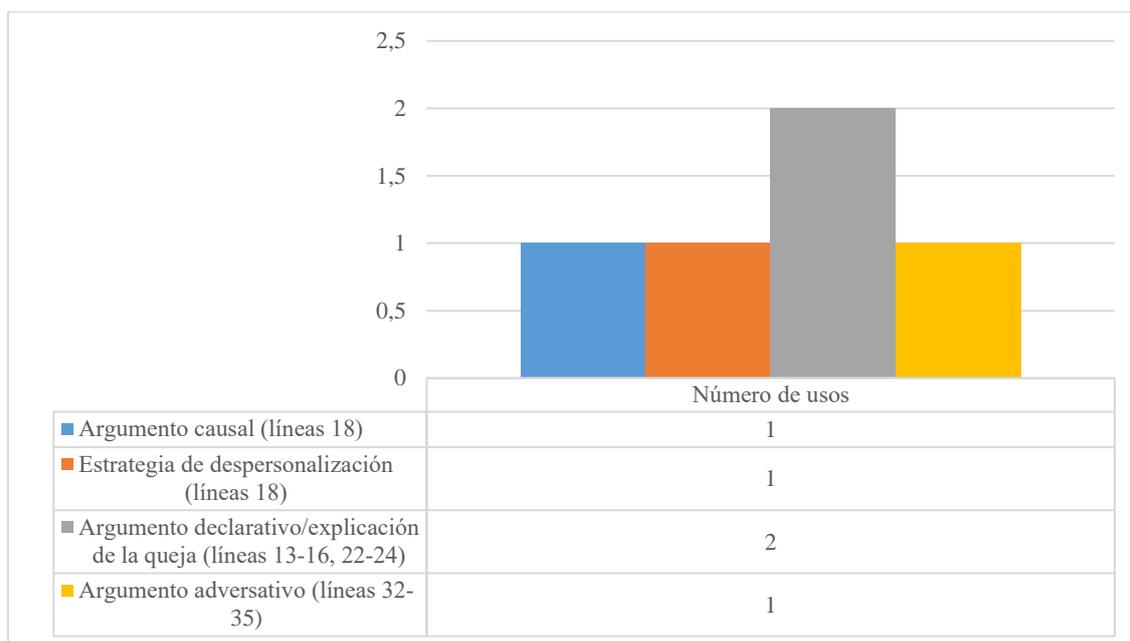


Gráfico 44: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por las clientas en el Diálogo VI.

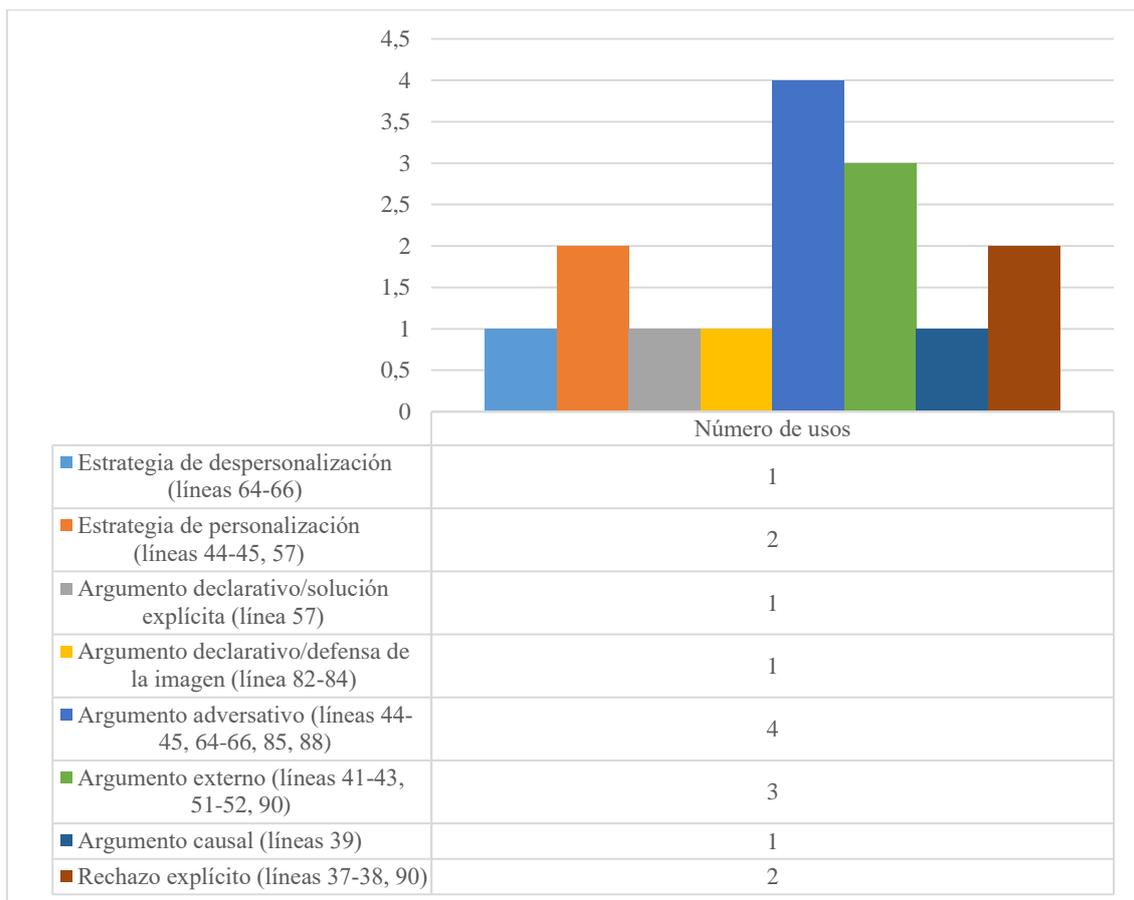


Gráfico 45: Número de los recursos argumentativos relevantes usados por las clientas en el Diálogo VI.

Tabla 20: Recursos argumentativos usados por las clientas y la empleada en el Diálogo VI.

| Recursos pragmático-argumentativos | Rasgos prosódicos y quinésicos | Función de los recursos no verbales |
|---|---|-------------------------------------|
| Clientas | | |
| AHI indirecto/enunciativo /petición indirecta (línea 17). | Entre los acústicos, el descenso en la anacrusis; y el patrón circunflejo ascendente-descendente en el primer pico y en el núcleo Entre los recursos quinésicos, resaltamos el ceño de cejas, los ojos abiertos, la mirada fija en la interlocutora y la cabeza recta. | Indicios de contextualización. |

| | | |
|--|--|---|
| AHI indirecto/enunciativo /ironía (línea 27). | Entre los recursos prosódicos, la mayor duración y el tono suspenso en el núcleo del contorno Como recursos quinésicos, la sonrisa, la inclinación de la cabeza y el entrecierre de los ojos. | Indicios de contextualización. |
| AHI indirecto/enunciativo /ironía (línea 77). | La implicatura se activa mediante un recurso léxico-sintáctico (expresión léxica coloquial, único rasgo estructural) y los gestuales: la sonrisa, el gesto deíctico y la cabeza girada ligeramente hacia la derecha. | Indicios de contextualización. |
| Empleada | | |
| AHI directo/enunciativo (forma parte del argumento externo, líneas 51-52). | La sonrisa, la inclinación corporal hacia la derecha, el gesto deíctico y la mirada fija en las interlocutoras. | Aumentan la fuerza ilocutiva del argumento externo. |

En la siguiente sección ofrecemos una síntesis de los datos recopilados tras el análisis contrastivo-comparativo de las interacciones simuladas, tanto de las producidas por los hablantes nativos como por las no nativas.

8. Resumen

Comparando los tres diálogos de los hablantes nativos y los otros tres de las hablantes rusas, establecemos la relación de semejanzas y diferencias a través de los Gráficos 46-48 (véase más abajo).

Según vemos en el gráfico 46, se observan semejanzas en el uso de los siguientes recursos discursivos tanto por el hablante nativo de español como por parte de la hablante rusa: estrategia de despersonalización y la estrategia para la mitigación de conflicto mediante el uso de su poder institucional y propuesta de un descuento para el servicio contratado. Sin embargo, el hablante nativo muestra un abanico mayor de estrategias argumentativas, mientras que la hablante no nativa se centra en la estrategia de despersonalización; prescinde de las estrategias de cortesía (tampoco usa desactualizadores para mitigar la confrontación) y de la de personalización. Prefiere centrarse en el uso de los argumentos externos y adversativos para convencer a sus interlocutoras. La mayor divergencia en el uso de los recursos argumentativos se refiere

al uso de la estrategia de cortesía positiva por parte del hablante nativo y de la estrategia de despersonalización por parte de la hablante no nativa; por lo tanto, en estos ejemplos de interacción simulada el hablante nativo parece menos impositivo. Incluso esta ausencia de la estrategia de la cortesía mostrada por la empleada rusa podría interpretarse como un indicio de la transferencia negativa de su L1, una diferencia cultural, y también podría provocar un posible malentendido comunicativo en las interacciones mixtas (como explican bien Scollon y Wong Scollon, 2001).

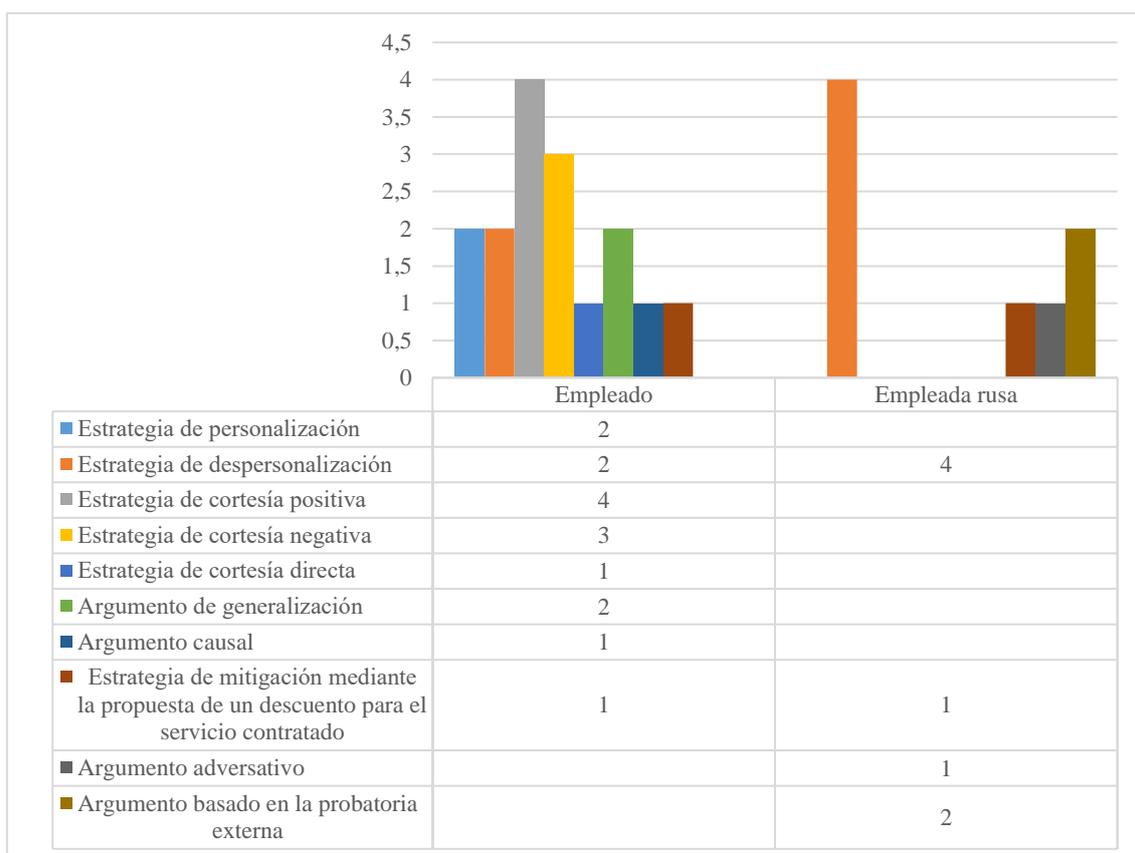


Gráfico 46: Número de recursos discursivos usados por el empleado y la empleada en los Diálogos I y II.

A partir del siguiente Gráfico 47 (véase más abajo) mostramos el uso de los recursos argumentativos de los Diálogos III y IV. En este caso, el número de los recursos usados por los participantes es mayor comparándolo con el gráfico previo. Observamos que tanto el empleado nativo como la empleada no nativa usan los mismos tipos de argumentos: causales, de generalización y adversativo. También coinciden en la utilización de la estrategia de personalización y de cortesía negativa. Sin embargo, las alumnas rusas muestran un rango de los recursos argumentativos más amplio: en concreto, el argumento

externo y una premisa argumentativa implícita. Esta particularidad la podríamos relacionar con la transferencia positiva de la L1 de las alumnas, ya que les permite mostrarse como hablantes competentes en una situación de conflicto.

Respecto a las estrategias usadas por el jefe nativo y la jefa rusohablante, observamos que, esta vez, coinciden en casi la mayoría de las estrategias y recursos argumentativos: la estrategia de personalización y la de despersonalización (predominante en estas interacciones), argumento de ejemplificación y externo, cortesía positiva y rechazo explícito. Sin embargo, la jefa no nativa sigue prescindiendo de la estrategia de la cortesía negativa.

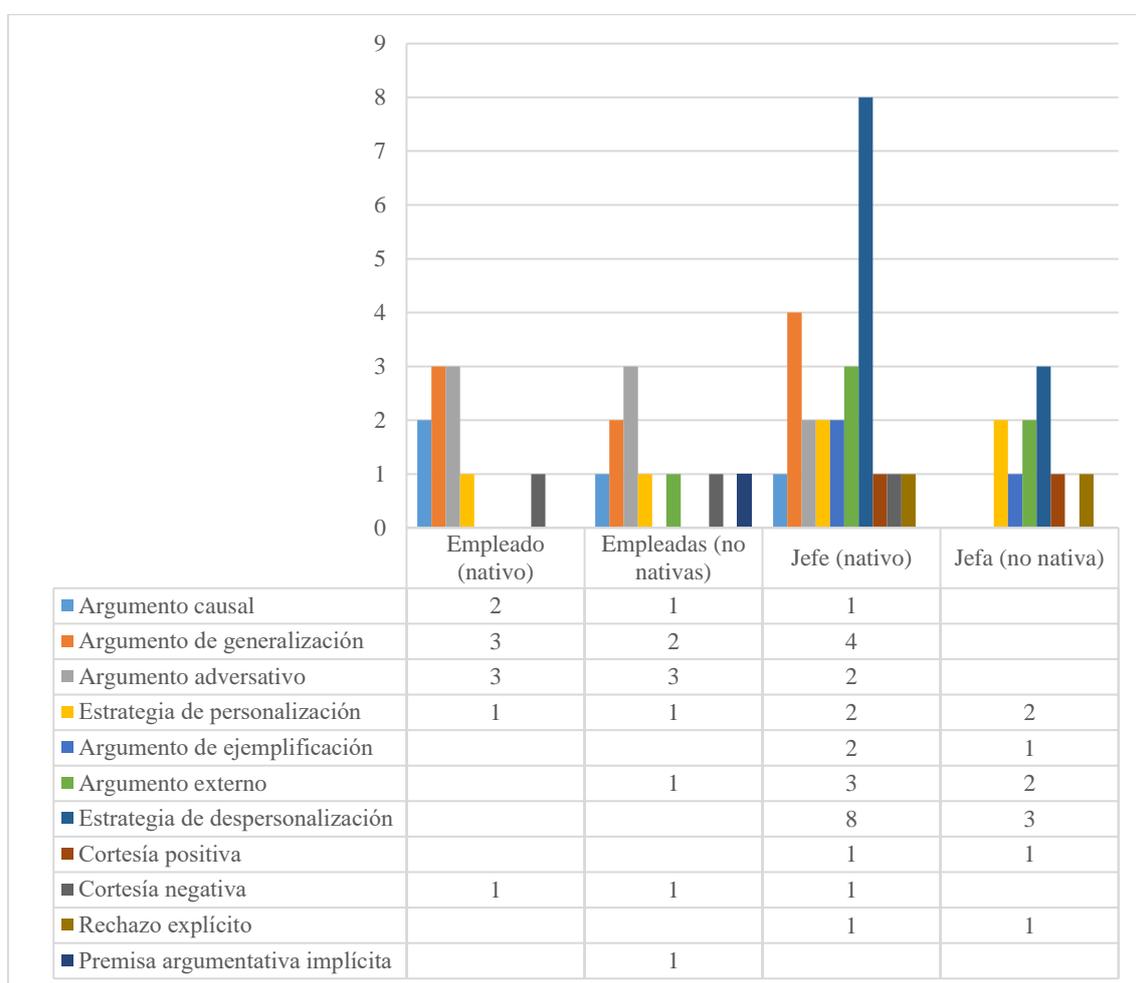


Gráfico 47: Número de recursos discursivos usados en los Diálogos III y IV.

En cuanto a los recursos de los Diálogos V y VI, veamos el siguiente Gráfico 48:

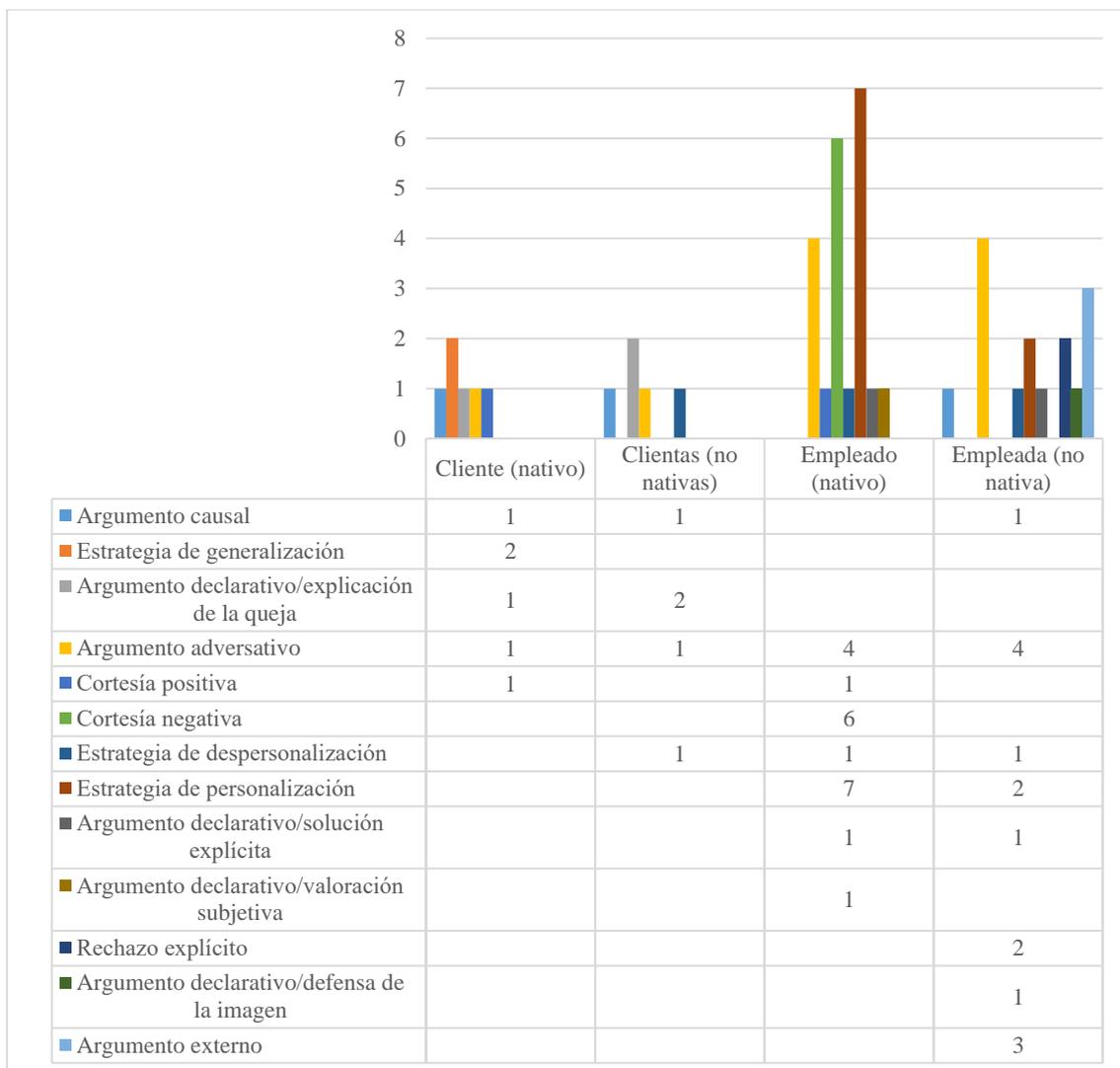


Gráfico 48: Número de recursos discursivos usados en los Diálogo V y VI.

Distinguimos los siguientes paralelismos en el uso de los recursos argumentativos y de las estrategias por parte de los hablantes que actúan como clientes: argumentos declarativos referidos a la construcción de la queja, argumentos causales y adversativos. Sin embargo, las alumnas rusas prefieren acudir a la estrategia de despersonalización para mitigar el conflicto y defender su imagen, mientras que el hablante nativo usa la estrategia de la cortesía positiva para los mismos propósitos.

Finalmente, los hablantes que actúan como empleados también muestran ciertas desviaciones, sobre todo en el uso de la estrategia de cortesía, la que sigue siendo de mayor uso por parte del hablante nativo. Además, la empleada rusohablante usa dos rechazos explícitos en su interacción, lo que, en comparación con el hablante nativo, la define como más impositiva. La empleada prefiere centrarse en la defensa de la imagen

de su empresa y solucionar el conflicto de manera favorable usando los argumentos externos y declarativos.

Por último, ofrecemos la siguiente tabla con los rasgos relevantes para nuestro análisis contrastivo-comparativo de los AHI producidos por todos ellos. Una de las diferencias en nuestro corpus se refiere al número de los AHI indirectos: por parte de los hablantes nativos hemos identificado aproximadamente doce actos de habla indirectos, y, por parte de las no nativas, un poco menos, diez. No obstante, la diferencia más relevante se aprecia en la interpretación cualitativa: los datos referidos a las estrategias indirectas de cortesía (ya expuestos) demuestran que las hablantes no nativas usan menos indirección en sus interacciones. Además, ambos grupos de hablantes emplean los recursos no verbales como forma de aumentar la fuerza ilocutiva de los AHI directos, tal y como indica la siguiente tabla; sin embargo, los hablantes nativos utilizan dichos recursos con más frecuencia para activar implicaturas conversacionales. Hay casos de AHI indirectos en los que coinciden como indicios los tres niveles: prosodia, gesto y recurso pragmático-discursivo, mientras que en algunos otros no es así.

Tabla 21: Categorías de los AHI y sus rasgos no verbales usados por los hablantes nativos y las no nativas en los Diálogos I-VI.

| Hablantes Nativos | | Hablantes no nativas (rusas) | |
|---|---|---|---|
| Recursos pragmático-argumentativos | Rasgos prosódicos y quinésicos | Recursos pragmático-argumentativos | Rasgos prosódicos y quinésicos |
| AHI indirecto/interrogativo/petición (parte de la estrategia de cortesía negativa) (línea 21, Diálogo I). | Los valores de la intensidad y de la duración coinciden con el tonema ascendente-descendente. Las cejas en ceño, las manos cerradas con los dedos apiñados hacia dentro, la postura cerrada y la mirada fijada en el interlocutor. | AHI indirecto/enunciativo/petición cortés (línea 23, Diálogo IV). | El núcleo del contorno ascendente-descendente, los valores de la duración. La sonrisa, el cambio de mirada, la postura corporal cerrada, el ceño de las cejas y el gesto manual (la mano levantada hacia la boca). |
| AHI indirecto/enunciativo/amenaza (línea 82, Diálogo I). | El movimiento tonal descendente-ascendente en el cuerpo coincide con los valores de la intensidad y de la duración. | AHI indirecto/enunciativo/amenaza indirecta (línea 49, Diálogo IV). | El cuerpo circunflejo (-11%+155%; -12%+160%) interactúa con los valores de la intensidad. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | Las cejas en ceño, las manos cruzadas en la mesa, el cambio de mirada y el giro de la cabeza. | | Los ojos abiertos, la mirada fija en la interlocutora y el ligero ceño de cejas. |
| AHI indirecto/enumerativo/sorpresa (parte de la estructura explicativa) (línea 20, Diálogo I). | Inflexión final ascendente (+266%). La postura semicerrada, la subida de cejas y el cambio de mirada con el giro de la cabeza. | AHI directo/enunciativo/sorpresa (forma parte de la estructura de queja explícita, línea 15, Diálogo II). | El movimiento circunflejo ascendente-descendente en el cuerpo interactúa con la mayor duración del contorno; la inflexión final circunfleja ascendente-descendente, acompañada por los valores de la intensidad. El gesto rítmico, la abertura excesiva de los ojos y el ceño de las cejas. |
| AHI indirecto/interrogativo/ironía (con función de rechazo, línea 64, Diálogo III). | El núcleo y la inflexión final muestran un ligero descenso; anticadencia en la inflexión final. | AHI indirecto/interrogativo/ironía (línea 69, Diálogo II). | Interactúan tres rasgos prosódicos del contorno: el movimiento circunflejo, la máxima intensidad en el cuerpo y la máxima duración en el núcleo. El gesto rítmico, la sonrisa, la abertura de ojos, la subida de cejas, la mirada fija en interlocutor y la cabeza inclinada hacia delante. |
| AHI indirecto/interrogativo/ironía (con función de aviso, línea 51, Diálogo III). | El núcleo descendente seguido por la inflexión final suspensa que interactúa con los valores de la duración. | | |
| AHI indirecto/enunciativo/rechazo (forma parte de la estructura contraargumentativa, línea 95, Diálogo III). | La implicatura conversacional se activa mediante un recurso diferente, léxico-sintáctico (en concreto, el uso del eufemismo). Recursos no verbales: el gesto rítmico, la mano cerrada en puño, la subida de cejas y el cambio de mirada. | AHI indirecto/valorativo/rechazo indirecto (línea 32, Diálogo IV). | El núcleo ascendente-descendente; la inflexión final del contorno descendente-ascendente interactúa con los valores de la duración. Un gesto manual (apoyo de la barbilla sobre la mano), el gesto deíctico, el |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | | entrecierre de los ojos y la sonrisa. |
| AHI enunciativo/cortesía negativa (línea 53, Diálogo III). | El tono circunflejo descendente-ascendente en el cuerpo del contorno que interactúa con los valores de la duración y de la inflexión final descendente. La sonrisa y el ceño de cejas. | AHI indirecto/valorativo/cortesía positiva (línea 55, Diálogo IV). | Movimientos tonales circunflejos en el cuerpo y en la inflexión final (descendente-ascendente); los valores de la intensidad y de la duración interactúan con el tono en el cuerpo del contorno. Los ojos cerrados, la inclinación de la cabeza hacia las interlocutoras y el cambio de mirada hacia las interlocutoras. |

«Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz, la gente educa para la competencia y este es el principio de cualquier guerra. Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios unos con otros, ese día estaremos educando para la paz».

(María Montessori)⁴⁰

Capítulo III Propuesta didáctica para la adquisición y el perfeccionamiento de la competencia pragmático-comunicativa por parte de los aprendices (rusohablantes) de español

Se presenta en este apartado una propuesta didáctica para el aprendizaje y enseñanza de ELE que contribuye a desarrollar las destrezas pragmático-comunicativas de los alumnos rusos desde los niveles intermedios y avanzados. Pretendemos mejorar, entre otras, la competencia lingüística y la paralingüística (en lo que se refiere a los gestos y la prosodia), la competencia interaccional y la argumentativa. Según los datos obtenidos a lo largo del análisis de nuestro corpus, expuestos en el Capítulo II, llegamos a la conclusión de que el desarrollo de las competencias mencionadas anteriormente permitirá a los estudiantes minimizar fallos y malentendidos de carácter cultural y comunicativo.

Respecto a la estructura de esta propuesta didáctica, consiste en tres niveles principales que siguen el orden según el grado de complejidad, de menor a mayor, y con una relación también entre ellos:

1. Nivel lingüístico y paralingüístico: comprende la corrección y la perfección de los aspectos prosódicos (mediante el uso de las TIC⁴¹) y los gestuales.
2. Nivel argumentativo: focaliza la adquisición y la práctica de distintos tipos de argumentación que los alumnos utilizarán en el último nivel de nuestra propuesta.
3. Nivel interaccional: integra y une los dos niveles anteriores y consiste en el uso de los rasgos prosódicos, gestuales y argumentativos en interacciones profesionales simuladas basadas en la técnica de *role-play*.

Tal y como indicamos anteriormente, nuestra propuesta gira en torno a la elaboración de varias secuencias didácticas y juegos de rol, a los que preceden dos niveles obligatorios

⁴⁰ <https://www.montessorivillage.es/educacion-para-la-paz-maria-montessori/>

⁴¹ En este nivel, empleamos una herramienta original que he desarrollado en colaboración con el grupo de investigación de FIC (UDC), denominada PAFe (*Plugin para el análisis fonético-fonológico en español*), Couto Fernández (2022).

de preparación. Se proponen situaciones relacionadas con las interacciones de nivel formal (profesional) que ofrecen oportunidades para poner en práctica lo aprendido. Con todo ello, se pretenden mejorar las destrezas orales teniendo en cuenta el uso de la argumentación adecuada en un contexto formal determinado, así como la mejora de la comunicación no verbal.

A continuación, introduciremos el primer nivel de nuestra propuesta didáctica.

3.1 Secuencia didáctica adaptada para la enseñanza de los aspectos lingüísticos y paralingüísticos en ELE.

Este primer subapartado presenta el material didáctico adaptado con el fin de facilitar la corrección de algunos fallos o errores prosódicos que suelen aparecer en los alumnos hablantes de ruso. La recopilación de dichos fallos la podemos encontrar en el trabajo de Dmitrieva (2017, pp. 117-120), del cual resaltamos los más relevantes para nuestras informantes. Los clasificamos en las siguientes Tablas:

Tabla 22: Posibles errores a nivel segmental.

| Área de dificultad | Posibles desviaciones de pronunciación |
|---|--|
| Los fonemas /k/ y /θ/ correspondientes a la oclusiva velar sorda y a la fricativa interdental sorda ⁴² | Confusión con la fricativa alveolar sorda [s] (en el caso del fonema /k/); Confusión con la fricativa alveolar sonora [z] (en el caso del fonema /θ/) |
| Distinción de la interdental [θ] y la alveolar [s] | Sustitución de la interdental [θ] por la alveolar sorda [s] o la alveolar sonora [z] |
| Oposiciones de [o/a] en la posición tónica o átona | Falta de uso en los medios fonológicos para distinguir el significado de las palabras (calor-color) |

Tabla 23: Posibles errores a nivel suprasegmental.

| Área de dificultad | Posibles desviaciones de pronunciación |
|--------------------|--|
| Acento | Cambio de acento debido a la falta del acento fijo en ruso |

⁴² Los símbolos fonéticos usados para la transcripción de los fonemas y alófonos en la Tabla 1 provienen del Alfabeto fonético internacional, disponible en línea. Consultado 07/04/2021: [https://www.internationalphoneticassociation.org/IPAcharts/IPA_chart_trans/pdfs/IPA_Kiel_2020_full_spa.pdf]

| | |
|---|---|
| Ritmo isosilábico ⁴³ del español | Diferencia importante entre las sílabas tónicas y átonas; cambio de ritmo en grupos fónicos ⁴⁴ |
| Entonación: cambio del tono en el enunciado interrogativo parcial | Tono suspensivo medio en el pretonema, tono ascendiente-descendiente brusco en el tonema en ruso, posible confusión del significado |

Para elaborar las secuencias didácticas y con el fin de enseñar y corregir la pronunciación⁴⁵ de los hablantes rusos, hemos seleccionado el manual de Castro Viúdez et al. titulado *Nuevo Español En Marcha 2* (2014), libro de alumno. A continuación de este subapartado, presentaremos el contenido integrado de las secuencias didácticas en la Unidad Didáctica 10 *Planes* de dicho manual.

Este manual seleccionado posee las siguientes características:

- a) *Formato y lengua de presentación*: manual de alumno; castellano.
- b) *Método y modelo*: enfoque comunicativo; método audiolingüístico⁴⁶; sin presentar la variedad dialectal de la pronunciación.
- c) *Explicaciones teóricas, exactitud científica*: el manual dispone de las explicaciones teóricas muy breves.
- d) *Contenido fónico*: correspondencias “grafía - sonido”; entonación interrogativa y exclamativa; acentuación; sonidos particulares; realización de los sonidos que corresponden a las grafías *b/v*; diptongos e hiatos; oposición [c]-[s]-[cc]-[z];

⁴³ Según Gil Fernández (2007, p. 313), el español se clasifica como una lengua del ritmo isosilábico porque las sílabas tienden a presentar la misma duración y los límites silábicos aparecen a intervalos regulares de tiempo.

⁴⁴ La producción y la adquisición del ritmo en segundas lenguas ocupa un lugar importante en los trabajos de Anderson-Hsieh, Johnson y Koehler (1992), Dellwo, Leemann, y Kolly (2015), Ibrahim, Asadi, Kassem, y Dellwo (2020), Pellegrino, Schwab, y Dellwo (2021); dichos autores coinciden en que el ritmo es el rasgo esencial para los hablantes nativos en la percepción del acento extranjero.

⁴⁵ Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes: “la pronunciación se usa en dos sentidos: el primero se refiere a la vocalización o articulación de los sonidos de una lengua; el segundo abarca también el componente prosódico (acentuación, ritmo y entonación), por lo que equivale a «producción fónica». Consultado 22/02/2022:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pronunciacion.htm]

⁴⁶ Según Gil Fernández (2007, pp. 131-133), es un método basado en el enfoque de la Lingüística estructuralista y las teorías conductistas de Tomlin (1997), citado por la misma autora. Según dicho método, las actividades de carácter mecánico (la repetición y la memorización) desarrollan los hábitos fonéticos del hablante. Sin embargo, esta misma autora resalta una serie de desventajas de este método, entre las cuales están las siguientes: se descartan los aspectos suprasegmentales; las técnicas de repetir y memorizar resultan monótonas para los alumnos; no es eficaz para los niveles iniciales, etc.

oposición [p]-[b]. Forma de presentación del contenido fónico: pares mínimos; palabras aisladas y enunciados sin contexto.

- e) *Estrategias del aprendizaje del contenido fónico*: audición/repetición (*escucha y repite*), identificación auditiva (*escucha y señala, identifica la sílaba tónica, completa*).
- f) *Observaciones y comentarios*: El contenido relacionado con la práctica de la pronunciación está separado formalmente del resto del contenido del manual, es decir la enseñanza de la pronunciación no está integrada con el resto de los contenidos. El número de ejercicios de pronunciación es muy escaso. No abarca todos los fenómenos fónicos que pueden crear dificultades a los alumnos de ELE. El contenido fónico está distribuido por todo el manual, tanto el segmental como el suprasegmental. Por ejemplo, en la Unidad didáctica 10 solo está presente el contenido de los rasgos segmentales (oposición [c]-[s]-[cc]-[z]) y falta la parte suprasegmental. No se podría decir que el proceso de aprendizaje de la pronunciación está estructurado, es decir, no está organizado por niveles o contextos comunicativos. El manual presenta algunos tópicos que no corresponden al nivel A2 del MCER, según Consejo de Europa (2002 y 2020) (el presente de subjuntivo en oraciones temporales corresponde a los niveles B1-B2). La producción debe estar controlada por el profesor, no existe ninguna herramienta de autoevaluación.

Tras esta definición de los rasgos del material didáctico que pretendemos adaptar, pasamos a la descripción del contexto de la intervención. Aquí nos referimos a los aspectos que, según indican las tablas 22 y 23, consideramos necesarios para añadir, integrar o corregir en los contenidos didácticos del material que hemos escogido (el citado anteriormente *Nuevo Español En Marcha 2*).

En lo que corresponde al grupo meta y nivel de lengua, las secuencias didácticas elaboradas consideran las necesidades fonéticas y fonológicas de los estudiantes rusos de niveles B1-B2 (en ciertos casos, C1) que adquieren español como segunda lengua, según el Consejo de Europa (2002 y 2020). En el contexto del grupo meta cabe especificar que los manuales del enfoque comunicativo suelen utilizarse en los cursos de español como lengua extranjera para adultos tanto en Rusia como en España. Para muchos de los alumnos el primer contacto con el español dentro del aula se realiza a través de este tipo de los manuales, como, por ejemplo, el libro mencionado.

Tal y como ya hemos indicado, en este material didáctico encontramos ciertos contenidos que no corresponden al nivel A2. Por lo tanto, consideramos que su uso se adecúa más a los niveles intermedios, B1-B2.

Asimismo, dicho manual no dispone de referencia ni comparación con la lengua materna del aprendiz (no se apoya en el análisis comparativo), un aspecto previo que es esencial realizar para satisfacer las necesidades fonéticas y fonológicas de nuestros alumnos. Tal y como hemos mencionado anteriormente, recopilamos dichas necesidades de nuestro grupo meta en las Tablas 22 y 23 (véase arriba). A través de los datos expuestos en dichas tablas, tanto el profesor/la profesora como sus alumnos/alumnas tendrán un punto de partida para empezar el proceso de corrección y perfección de los aspectos segmentales y suprasegmentales. Por tanto, el material adaptado que presentaremos a continuación de este apartado parte de las dificultades principales observadas a través de un análisis comparativo del ruso y del español, lo que facilitará el proceso de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación.

Conforme con los datos de las tablas mencionadas, y los resultados y las conclusiones del trabajo de Dmitrieva (2017), destacamos las siguientes necesidades fonéticas y fonológicas que pretendemos solucionar a través de nuestra propuesta didáctica:

- 1) Producción del acento.
- 2) Ritmo isosilábico.
- 3) Confusión con la fricativa alveolar sorda [s] (en el caso del fonema /θ/).
- 4) Confusión con la fricativa alveolar sonora [z] (en el caso del fonema /θ/).
- 5) Sustitución de la interdental [θ] por la alveolar [s] o la dental [ʃ].
- 6) Oposiciones de [o/a] en la posición tónica o átona.
- 7) Cambio entonativo que se produce en los enunciados interrogativos parciales.

Es importante precisar que tanto los rasgos segmentales como los suprasegmentales mencionados representan solo una parte de todo el repertorio de las dificultades de pronunciación que pueden llegar a tener los alumnos rusos aprendiendo el español. Por tanto, el presente trabajo tiene como objetivo mostrar la elaboración de ciertas actividades didácticas en algunas de sus dificultades.

Respecto a la adquisición de segundas lenguas, no debemos olvidarnos de los factores individuales y grupales que pueden tener nuestros alumnos. A lo largo de la elaboración de nuestras actividades didácticas, nos hemos enfocado en *el factor de interferencia de la*

LI. Tal y como afirma Gil Fernández (2007, pp. 109-119), la importancia de este aspecto se destaca a la hora de la planificación del proceso de enseñanza de la pronunciación. Ello lleva a considerar que un mejor conocimiento del grupo de los estudiantes y sus lenguas maternas capacita a los profesores para elaborar o adaptar el material didáctico que realmente les puede resultar útil en la resolución de las dificultades de pronunciación específicas.

Por otro lado, las actividades del presente trabajo consideran *el factor afectivo* para crear un buen ambiente y proporcionar motivación a los alumnos. Dicho factor implica la creación de las secuencias didácticas para el aprendizaje de pronunciación con un claro propósito para los alumnos. Además, dichas secuencias tienen que ser coherentes con el resto del contenido de la unidad didáctica. Finalmente, dicho factor contribuye a la creación de actividades integradas de manera que los alumnos adquieran los patrones de la pronunciación de forma entretenida, nivelada y con progresión lógica.

En lo que se refiere al contexto de la enseñanza, nuestras secuencias didácticas pretenden ser utilizadas para la adquisición de la pronunciación en el contexto de enseñanza de español como segunda lengua dentro del aula de centros educativos (universidades, escuelas de idiomas, cursos de idiomas, etc.). Esto comprende que los objetivos, la metodología, los recursos, los materiales didácticos y la evaluación que proponemos deben ser adecuadamente adaptados a dicho contexto de enseñanza. El papel del profesor dentro de este contexto resulta esencial ya que lleva a cabo el proceso de selección y elaboración del material didáctico teniendo en cuenta las condiciones del contexto de enseñanza, tales como el tiempo, el número de estudiantes, factores individuales y grupales, etc. Con todo ello planteamos la elaboración de un contenido de enseñanza de pronunciación que engloba e integra las actividades didácticas contextualizadas y adecuadas según las necesidades fonéticas y fonológicas del grupo meta.

En la siguiente Tabla 24, exponemos de forma resumida los objetivos de esta propuesta didáctica:

Tabla 24: Cuadro descriptivo de los objetivos.

| Objetivos | Contenidos | Metodología | Evaluación de la pronunciación |
|--|---|---|--|
| Pronunciación y percepción precisa de las vocales sin reducción vocálica en la posición átona. | Pronunciación precisa de las vocales /o/ y /a/. | Adaptar el método verbo-tonal. Utilizar el <i>principio de "Zoom"</i> propuesto por Firth (1992) y usado en el trabajo de Mellado (2012, p. 35) para centrarse en la | Según los criterios del Consejo de Europa, <i>Companion Volume</i> (2020, pp. 134-135), la |
| Pronunciación y percepción de las consonantes. | Distinción de los fonemas /θ/ /s/ correspondiente a las grafías c/z/s. | corrección de los aspectos fonéticos y fonológicos precisos. Tener en cuenta el inventario de niveles B1-B2 (en ciertos casos, C1) según el plan curricular del Instituto Cervantes, puesto que en los centros educativos de Rusia se | pronunciación debe ser clara para ser entendida. Se admite la influencia de otra(s) |
| Producción y percepción del ritmo. | Mantenimiento del ritmo isosilábico del español. | utiliza como punto de referencia. Presentar el <i>input</i> lingüístico de manera correcta y clara. Usar Praat como instrumento de integración de la tecnología en la enseñanza (para que los alumnos se acostumbren al uso de ella en clase). Reducir el uso de metalenguaje en las instrucciones de las tareas didácticas. | lengua(s) en cuanto a la tensión, el ritmo y la entonación. Sin embargo, se busca la inteligibilidad en la producción de la cadena hablada. |
| Producción y percepción de la entonación. | Corrección del cambio tonal en los enunciados interrogativos parciales. | | |

Una vez definidos el contexto general y los objetivos de nuestra propuesta didáctica, pasamos a la descripción propia de las actividades y de los contenidos integrados. A continuación, presentamos la parte elaborada para los docentes/las docentes con el fin de aclarar el procedimiento y las pautas que deben seguir. Cabe mencionar que las actividades se ordenan según el grado de dificultad.

Parte I: Secuencia de la pronunciación de las vocales

Actividad 1. El profesor pondrá una grabación para que los alumnos la escuchen dos veces. Es importante que previamente se aclare el papel de la producción correcta y precisa de las vocales a la hora de distinguir el significado de las palabras en español, así como el género y el número de los sustantivos. Cabe subrayar en las explicaciones que el género de los sustantivos y adjetivos en español depende de la producción correcta de tales vocales. Esta actividad pretende resolver el problema de reducción vocálica a la que tienden los alumnos rusohablantes y comprende la fase de discriminación de las vocales átonas /a/ y /o/. El profesor controlará el proceso de discriminación a lo largo de esta actividad. Después de que los alumnos la hayan acabado, el profesor preguntará qué contraste han notado y si pueden poner algunos ejemplos con la pronunciación de dichas vocales /a/ y /o/ en su lengua materna. El *input* que se emplea a partir de esta actividad y otras más adelante se parte ya como conocido; se supone que los alumnos de los niveles B1-B2 del plan curricular del Instituto Cervantes poseen conocimiento de las características articulatorias en español (claridad en la producción de las vocales átonas, identificación de la estructura silábica y su división (palabras llanas, agudas y esdrújulas), el concepto de grupo fónico y su extensión, identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa, producción y percepción de las consonantes: sonidos que corresponden con las grafías de z/c y su alófono [s]).

Actividad 2. Práctica de las vocales. La actividad comprende la escucha activa. Los alumnos aprenden a percibir las vocales átonas y memorizan su pronunciación clara sin reducción vocálica. Esta actividad tiene que resultar divertida y se puede aprovechar para introducir algún elemento cultural, por ejemplo, la letra de una canción Manu Chao que nos parece oportuna en este contexto. De esta manera, la actividad de pronunciación puede abrir puertas al aprendizaje de diferencias interculturales a través de música y, a continuación, cine, teatro etc. El profesor, después de la actividad, se encarga de corregir las respuestas de los alumnos y, si hay errores, procurar explicar por qué se han cometido.

Actividad 3. Fase de producción libre. La actividad plantea la producción oral libre en la que los alumnos no solo aprenden cómo pronunciar las vocales en la posición átona, sino cómo pronunciar estas vocales en grupos fónicos mediante enunciados interrogativos absolutos. El profesor controlará la interacción entre sus alumnos a lo largo de la actividad, pero sin intervenir en ella. Al acabar la actividad, los alumnos escucharán

atentamente las correcciones que les ofrece el profesor quien se habrá encargado de anotar los errores que han cometido.

Parte II: Secuencia del perfeccionamiento/adquisición del ritmo

Actividad 4. Es el comienzo de la fase de descubrimiento del patrón de acentuación en español con la comparación del patrón de acentuación en ruso. En esta actividad los alumnos observarían que el ritmo de las palabras en ambas lenguas pueden coincidir. El profesor controlará la lectura de las palabras de la actividad y, a continuación, pedirá a los alumnos que compartan sus observaciones sobre el ritmo de las mismas.

Actividad 5. La fase de localización del acento. Los alumnos relacionarán el acento gráfico con su forma correcta. Así aprenden su forma y lo memorizan para reproducir el ritmo adecuado en el habla. El profesor, después de la actividad, se encarga de corregir las respuestas de los alumnos y, si hay errores, procurará explicar por qué se han cometido.

Actividad 6. Fase de producción libre del ritmo. Los alumnos reproducen las preguntas del ejercicio 8 del manual. Su tarea, en este caso, es controlar si hay cambios en el acento dentro de un enunciado interrogativo y producir los enunciados de forma correcta. El profesor controlará el proceso de su producción a lo largo de la actividad, pero, de nuevo, sin intervenir en ella. Al acabar la actividad, los alumnos deben escucharán la grabación realizada por un hablante nativo de español, la cual puede volver a ser repetida. Finalmente, los alumnos escucharán atentamente las anotaciones de sus errores que ha ido anotando el profesor.

Parte III: Secuencia de perfeccionamiento/adquisición de los patrones entonativos

Actividad 7. Reconocimiento de bajadas y subidas tonales. Los alumnos observarán el patrón entonativo de los enunciados interrogativos parciales, con lo cual llegarán a la conclusión de que el pico tonal debe corresponder con el pronombre interrogativo. El profesor explicará el propósito de esta tarea antes de que los alumnos la comiencen.

Actividad 8. Producción controlada de los enunciados interrogativos parciales. Los alumnos producirán los correspondientes al ejercicio 8 bajo el control del profesor, de manera que el pico tonal coincida siempre con el pronombre interrogativo. Al acabar la actividad, escucharán la grabación realizada por un hablante nativo de español. Después, el profesor ofrecerá repetir la misma actividad otra vez y, al terminar, los alumnos atenderán a las correcciones que el profesor habrá anotado a lo largo de la producción.

Actividad 9. Manipulación de la curva entonativa. Con la ayuda del profesor, los alumnos tienen que grabar y analizar los enunciados interrogativos parciales del ejercicio 8 en Praat. De esta manera, podrán observar si producen los enunciados de manera correcta, es decir, si el pico tonal coincide con el pronombre interrogativo de los enunciados producidos. Se supone que este ejercicio debe ser repetido varias veces hasta que los resultados de los alumnos se acerquen lo más posible a la producción de la entonación nativa (de la grabación escuchada). Para la realización de este ejercicio el profesor usará PAFe (Plugin para el análisis fonético-fonológico en español), al cual nos referiremos en el subapartado 3.2.

Parte IV: Secuencia de la pronunciación de las consonantes

Actividad 10. Fase de discriminación. Se parte de que el ejercicio realizado por el alumnado anteriormente (ejercicio 1 de la página 107 del manual) le haya servido para discriminar las consonantes c/s/z. Después de que los alumnos acaben la actividad, el profesor debe asegurarse de que los números que indicaron corresponden con las palabras: 1-c, 2 – z, 3- s. Tras ello, se corregirán las respuestas con su correspondiente explicación.

Actividad 11. Percepción e identificación de las consonantes. Una vez terminada la actividad 10, los alumnos tienen que aprender que con el cambio de una consonante se cambia el significado también. El profesor enfocará la atención de los alumnos hacia el cambio del significado que se produce con la sustitución de las consonantes c/s a través de los pares mínimos usados en el ejercicio.

Actividad 12. Producción libre. Es una actividad comunicativa que consiste en las emisiones de los enunciados interrogativos y, a continuación, afirmativos con el uso de palabras con las consonantes c/z/s. El profesor controlará el proceso de la interacción

entre sus alumnos a lo largo de la actividad, pero sin intervenir en ella. A los alumnos se les pedirá una escucha atenta de las correcciones.

Por último, ofrecemos la secuencia para los alumnos. Esta parte comprende el contenido modificado de la unidad 10 del libro del alumno del *Nuevo Español En Marcha 2*. Para la elaboración del material didáctico adecuado, algunas secciones de esta unidad han sido descartadas debido a la inadecuación de su contenido al nivel del grupo meta de nuestros alumnos.

Las primeras actividades integradas en el contenido de la unidad didáctica 10 aparecen a partir de la página 102 del manual. Las actividades comprenden la enseñanza de la pronunciación precisa sin reducción de las vocales [o/a].

Parte 1: Secuencia de pronunciación de las vocales (para los alumnos)

Actividad 1. ¿Iguales o diferentes? Escucha la Grabación 1 (consulta el material multimedia en el CD anexo) dos veces y averigua cómo se pronuncian las vocales subrayadas.

gatos-gatos

estos-estos

esos-esos

vecinoo-vecinoa

cocinoo-cocinoa

casitaa-casitaa

cepilloo-cepilloa

caloro-caloro

Actividad 2. Completa con la vocal (-a/-o) la canción de Manu Chao “Me gusta”.

Me gusto los aviones, me gusta tú

Me gusto viajar, me gusta tú

Me gusto la muñana, me gusta tú

Me gusto el viento, me gusta tú

Me gusto suñar, me gusta tú

Me gust_ la mar, me gust_s tú
Me gust_ la mot_, me gustas tú
Me gusta c_rrer, me gust_s tú
Me gust_ la lluvia, me gust_s tú
Me gusta v_lver, me gustas tú
Me gust_ m_rihuan_, me gustas tú
Me gusta c_l_mbian_, me gust_s tú
Me gusta la m_ntaña, me gust_s tú
Me gusta la noche
Me gusta la cen_, me gust_s tú
Me gusta la vecin_, me gustas tú
(Radio reloj)
Me gusta su c_cin_, me gust_s tú
(Una de la mañana)
Me gusta c_mel_r, me gustas tú
Me gust_ la guitarra, me gust_s tú
Me gust_ el reggae, me gustas tú
Me gusta la c_nel_, me gust_s tú
Me gusta el fuego, me gustas tú
Me gusta menear, me gust_s tú
Me gusta La C_ruña, me gust_s tú
Me gusta M_l_saña, me gustas tú
Me gusta la c_staña, me gust_s tú
Me gusta Guatemal_, me gust_s tú

Actividad 3. Comunicación (apoyándonos en la página 103, ejercicio 8 del manual, Ilustración 45). Practica el uso de la expresión de acciones futuras con “Vas a...”? Haz las preguntas a tu interlocutor con el uso de los verbos (hacer deporte/cocinar/aprender/comprar/adaptar/tomar/compartir/alojar/molestar) y después, contesta las tuyas⁴⁷:

⁴⁷ Tal y como explicamos anteriormente en la parte para los profesores, esta actividad plantea la producción oral libre con el fin de que los aprendices del español practiquen la pronunciación de las vocales en la posición átona, así como para que aprendan el funcionamiento de las mismas vocales en enunciados interrogativos absolutos.

Por ejemplo:

-“¿Vas a hacer deporte?”

- “Sí, voy. Me gusta mucho hacer deporte ”

Viajar con usted, ¿disfrutar o sufrir?
Viajar es convivir. En un viaje, la convivencia está limitada en tiempo y espacio y, por tanto, es más intensa. Viajando podemos conocer mejor a las personas. ¿Cómo es usted cuando viaja? Haga el test y lo sabrá.



1 ¿Le molestan los ruidos para dormir?

2 ¿Se pasa usted horas en el cuarto de baño?

3 ¿Come usted de todo, más o menos?

4 ¿Es usted una persona introvertida?

5 ¿Le molesta mucho que toquen sus cosas?

6 ¿Suele documentarse sobre los lugares que va a visitar?

7 ¿Intenta adaptarse a las circunstancias imprevistas?

8 ¿Es usted una persona discudidora?

9 ¿Viajar con usted significa viajar como usted?

10 ¿Suele ser de esas personas que protestan siempre ante los imprevistos?

11 ¿Adapta su ropa al estilo de viaje y al lugar que visita?

12 ¿Es una persona divertida?

13 ¿Le gusta compartir cosas?

14 ¿Sus conocidos quieren viajar con usted?

15 ¿Se considera usted un/a buen/a compañero/a de viaje?

VALORACIÓN DEL TEST

| | | | |
|---------|-------|----------|-------|
| 1 Sí: 0 | NO: 1 | 9 Sí: 0 | NO: 1 |
| 2 Sí: 0 | NO: 1 | 10 Sí: 0 | NO: 1 |
| 3 Sí: 1 | NO: 0 | 11 Sí: 1 | NO: 0 |
| 4 Sí: 0 | NO: 1 | 12 Sí: 1 | NO: 0 |
| 5 Sí: 0 | NO: 1 | 13 Sí: 1 | NO: 0 |
| 6 Sí: 1 | NO: 0 | 14 Sí: 1 | NO: 0 |
| 7 Sí: 1 | NO: 0 | 15 Sí: 1 | NO: 0 |
| 8 Sí: 0 | NO: 1 | | |

De 0 a 4 puntos. Viajar con usted puede ser difícil. Usted es una persona un poco especial y no es muy flexible... y no sabe disfrutar. Todo esto se puede mejorar si usted quiere. Si no lo hace, sus conocidos escapan cuando usted diga: ¿Qué os parece un viaje por...?

De 5 a 10. Viajar con usted no es un tormento ni un placer. Es un buen compañero si los demás son como usted o hay otra persona que es el jefe.

De 11 a 15. Usted es el compañero de viaje ideal. Alegre, extrovertido, con ideas, flexible, se adapta a todo y, además, disfruta. Sus conocidos y amigos le buscarán para viajar.

6 Lee la valoración del test. ¿Cuántos puntos tiene tu compañero?

7 Relaciona cada palabra con su definición.

| | |
|-------------------|---|
| 1 introvertido | a Aguantar, soportar. |
| 2 discudidor | b Adjetivo de carácter: concentrado en sí mismo. |
| 3 convivir (con) | c Causar incomodidad. |
| 4 protestar (por) | d Adjetivo: que no estaba previsto. |
| 5 compartir (con) | e Vivir (en armonía) dos o más personas. |
| 6 adaptarse (a) | f Tener, utilizar o consumir varias personas la misma cosa. |
| 7 imprevisto | g Llena de experiencias en poco tiempo. |
| 8 sufrir | h Adjetivo de carácter: que discute mucho. |
| 9 intensa | i Mostrar desacuerdo o descontento. |
| 10 molestar | j Aceptar una situación no habitual. |

8 En grupos de 4. Imagina que os ha tocado la lotería. Planea un viaje largo con tus compañeros.

- ¿Dónde vais a empezar?
- ¿En qué época del año vais a viajar?
- ¿Cómo vais a viajar?
- ¿Cuántos países y ciudades vais a ver?
- ¿Cuánto tiempo vais a pasar en cada sitio?
- ¿Dónde os vais a alojar?
- ¿Qué actividades vais a realizar?
- ¿Cuánto dinero necesitaréis?
- ¿Qué ropa vais a llevar en la maleta?
- ¿Qué material necesitáis para preparar el viaje?

Ilustración 45: Página 103 del Nuevo Español En Marcha 2.

Parte II: Secuencia del perfeccionamiento/adquisición del ritmo

Actividad 4. Tanto en español como en ruso, se pueden encontrar palabras con los siguientes esquemas rítmicos. Léelas y compara.

| | | | | |
|----------------|-----------------------|-------------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| ● ● | ● ● | ● ● ● | ● ● ● | ● ● ● |
| kAr-men | a-tUn | por-tA-til | lAm-pa-ra | pa-be-lIon |
| nOr-te | me-sON | cor-tI-nas | cU-pu-la | ca-mi-sOn |
| mE-sa | na-rIz | pe-IO-ta | mI-ni-mo | e-mo-siOn |
| blAn-co | mo-lls “rezar” | za-tY-lak “nuca” | prO-ba-vat “probar” | pri-be-zAt “llegar corriendo” |

| | | | | |
|----------------------------|-----------------------|---------------------------|------------------------|----------------------------|
| knI-ga “libro” | tet-rAd “cuaderno” | lis-tO-chek “papelito” | vE-shal-ka “percha” | be-gue-mOt “hipopótamo” |
| slO-vo “palabra” | kra-vAt “cama” | bu-tYl-ka “botella” | bE-ga-iesh “corres” | sa-ma-lEt “avión” |

Actividad 5. Indica el ritmo de los siguientes enunciados. Usa la forma gráfica de la tabla de la Actividad 4. (Los enunciados que usamos en esta actividad fueron diseñados para las pruebas de PAFe, que explicaremos más adelante en el apartado 3.2).

Por ejemplo:



Ahora, señala el ritmo del resto de los enunciados:

- Compré gatos, perros, arañas y gallinas.
- Que tengáis buen viaje.
- ¡En qué lío me he metido!
- ¿Ha llamado Helena?
- ¿Piensas decírselo o no?
- ¿Qué piensas regalarle?
- ¡Cállate ya!

Actividad 6. Indica el ritmo de las siguientes preguntas del Ejercicio 8 (pág. 103 del libro):

- ¿Dónde vais a empezar?
- ¿En qué época del año vais a viajar?
- ¿Cómo vais a viajar?
- ¿Cuántos países y ciudades vais a ver?
- ¿Cuánto tiempo vais a pasar en cada sitio?
- ¿Dónde os vais a alojar?
- ¿Qué actividades vais a realizar?
- ¿Cuánto dinero necesitaréis?
- ¿Qué ropa vais a llevar en la maleta?
- ¿Qué material necesitáis para preparar el viaje?

Tienes que señalar gráficamente el ritmo de cada frase. ¿Observas el cambio del ritmo? Produce oralmente los enunciados con el ritmo indicado. Graba con tu grabadora

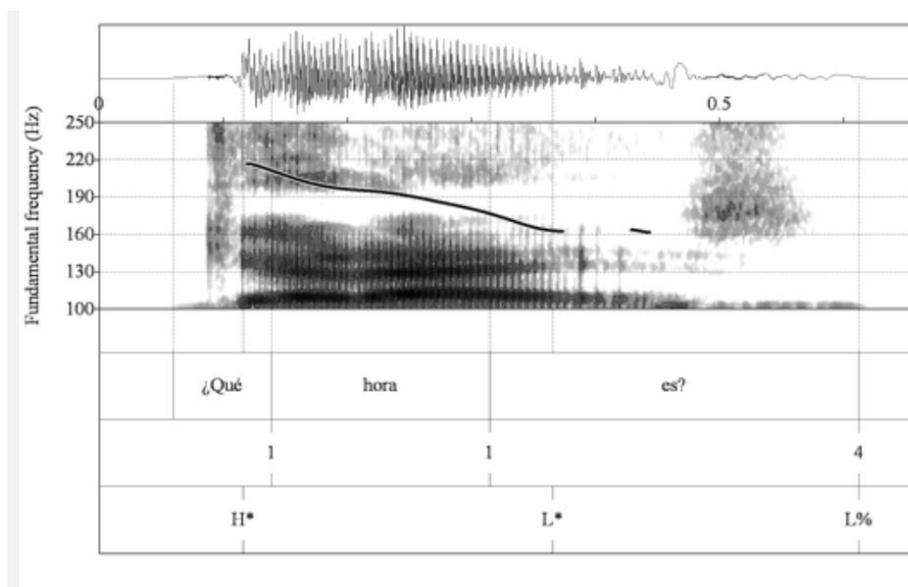
del móvil las preguntas producidas y compáralas con la grabación 2 (consulta el material multimedia en el CD anexo).

Por ejemplo:



Parte III: Secuencia de perfeccionamiento/adquisición de los patrones entonativos

Actividad 7. Observa la curva melódica del siguiente enunciado. ¿Qué palabra corresponde con el pico más alto del mismo? Escucha el audio en el siguiente enlace: <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/enquestes/espanol/madrid/index.html>



Actividad 8. Vuelve al ejercicio 8. Con la ayuda del profesor, reproduce las preguntas que ves, de manera que el pronombre interrogativo de la pregunta coincida con el pico de la entonación. Compáralas con la grabación 2 (consultar el material multimedia del CD anexo).

Actividad 9. Graba y analiza las mismas preguntas del ejercicio 8 en el programa Praat. ¿Coincide el pico con el pronombre interrogativo de tus enunciados producidos? Repite el mismo ejercicio hasta que el pico coincida con el pronombre interrogativo.

Parte IV: Secuencia de pronunciación de las consonantes

Actividad 10. Después de haber hecho el ejercicio 1 de la página 107 (Ilustración 46), sin ver las palabras, marca el número de la palabra en la que escuches el sonido que corresponde a la grafía 1-c. A continuación, marca el número de la palabra en la que escuchas el sonido que corresponde a la grafía 2-z. Finalmente, marca el número de la palabra en la que escuchas el sonido que corresponde a la grafía 3-s. Compara los números marcados con las palabras del ejercicio 1 y pronúncialas.

Pronunciación y ortografía

La z, c, s, cc.

1 Escucha y repite.

/θ/: pozo – cero – azul – ejercicio – cazo.

/kθ/: lección – acción – sección.

/s/: salir – casa – silencio – asunto.

2 Escucha y señala lo que oyes.

- | | | | |
|-----------|-------------|-----------|-----------|
| 1 a) casa | 3 a) casé | 5 a) azar | 7 a) masa |
| b) caza | b) cacé | b) asar | b) maza |
| 2 a) poso | 4 a) pescar | 6 a) piso | 8 a) raza |
| b) pozo | b) pesar | b) pisto | b) resta |

3 Escucha y completa con s, z, c, cc.

- 1 la pe__era.
- 2 el ca__o
- 3 la ra__ión
- 4 la dire__ión
- 5 A__un__ión.
- 6 la can__ión.
- 7 co__er.
- 8 la __itua__ión
- 9 la interse__ión
- 10 aten__ión
- 11 pa__ar.
- 12 ele__iones.

Ilustración 46: Página 107 de Nuevo Español En Marcha 2.

Actividad 11. Después de haber realizado el ejercicio 2, lee los siguientes enunciados. ¿Cambia su significado con la sustitución del sonido? Explícalo.

Me voy a casa. / Me voy a la caza.

Me casé con un chico de Santiago. / Cacé con una escopeta.

Voy a pedir masa. / Voy a pedir una maza.

Se me quema la carne al asar. / Pedí el menú de carne al azar.

Actividad 12. Inventa diez preguntas y diez respuestas con el uso de las palabras de los ejercicios 1-3 de la sección de pronunciación y ortografía. Intercambia las preguntas y respuestas con tu compañero.

Finalmente, resaltamos los siguientes criterios que pretendemos conseguir a través de esta propuesta didáctica adaptada:

- 1) Las secuencias añadidas son coherentes con el enfoque comunicativo de la unidad didáctica y están planteadas para alcanzar los objetivos que corresponden a las necesidades fonéticas y fonológicas descritas al principio de este trabajo.
- 2) El contexto planteado en nuestras secuencias tiene relación con el contexto general de la unidad didáctica ya que van ordenadas e integradas según en el contenido de la unidad.
- 3) Los contenidos fonéticos están integrados con otros contenidos de carácter gramatical y léxico-semántico.
- 4) El *input* empleado en las actividades resulta fácil y lógico según el nivel del grupo meta planteado, ya que está basado en el análisis comparativo de los rasgos fónicos y fonéticos del español y del ruso.
- 5) Las instrucciones para la realización de las actividades resultan sencillas para los estudiantes porque no implican uso de metalenguaje.
- 6) Las necesidades comunicativas del grupo meta justifican la selección de los contenidos en las nuevas secuencias didácticas.
- 7) Las actividades propuestas presentan de manera inductiva los contenidos elaborados para las secuencias didácticas nuevas.
- 8) Las instrucciones resultan claras, pero a la vez descriptivas e informativas para los alumnos.
- 9) Las instrucciones de las actividades implican que los estudiantes adopten un papel activo en el proceso de aprendizaje de la pronunciación.
- 10) Las actividades dentro de cada secuencia están interrelacionadas para que el alumno practique la pronunciación de manera progresiva y gradual.

Con la propuesta didáctica descrita a lo largo de este subapartado, hemos pretendido preparar a nuestro alumnado a la siguiente etapa de este mismo nivel lingüístico y paralingüístico. Es decir, una vez acabada adecuadamente la unidad didáctica modificada, los estudiantes pueden empezar el siguiente paso con sus profesores/profesoras, el cual consistirá en perfeccionar los conocimientos adquiridos a través de esta primera propuesta didáctica, así como integrar a los alumnos al mundo de las TIC con fines didácticos.

3.2 *Plugin* para el análisis fonético-fonológico en español (PAFe)

La herramienta que hemos creado, denominada *Plugin para el análisis fonético-fonológico en español (PAFe)*⁴⁸, representa la extensión de una aplicación para el análisis acústico ya existente: Praat. Este subapartado no pretende exponer los detalles técnicos, las primeras pruebas, el funcionamiento de los algoritmos, etc. de dicha herramienta, ya que están descritos detalladamente y publicados en el trabajo de Couto Fernández (2022). Sin embargo, resaltamos la historia de nuestra colaboración que ha llevado a la creación de esta herramienta, tal como se puede consultar en el trabajo mencionado (2022, pp. 24-27). La idea inicial de la elaboración de una herramienta que permitiera el análisis numérico contrastivo de la entonación de un alumno y un hablante nativo de español fue discutida por la Dra. Olinda Nelly Condori Fernández (investigadora del Centro de Investigación en TIC (CITIC) y profesora de la Facultad de Informática de la Universidad de La Coruña (FIC UDC)) y por mí. El siguiente paso hacia la creación de este programa se refiere a la propuesta de la idea inicial como una línea de investigación para el trabajo de fin de grado de los estudiantes de la FIC (UDC). Finalmente, Tamara Couto Fernández, una alumna de Grao en Ingeniería Informática, implementó nuestra idea inicial en su trabajo, y desarrolló los códigos y algoritmos en la base de Praat, lo que, a su vez, permitió realizar los análisis de la entonación comparativo-contrastivos que nos planteamos inicialmente. En dicho trabajo académico, me adjudican el papel de *product owner* y me mencionan como “la experta en fonética y lengua española perteneciente a la Facultad de Filología”, entre cuyas responsabilidades resalto la definición de las funcionalidades del producto ya mencionado PAFe.

Con todo ello, hemos elaborado esta herramienta PAFe, en colaboración estrecha con las investigadoras de la FIC UDC y la hemos registrado como propiedad intelectual a través de la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI UDC), lo que justifica el certificado que adjuntamos en el Anexo IV.

A continuación, nos referiremos al abanico funcional de esta aplicación, así como a los objetivos que esta herramienta presenta desde el punto de vista didáctico y, finalmente, resaltaremos los resultados de las pruebas que hemos llevado a cabo a través de ella.

⁴⁸ Nuestra herramienta está registrada bajo la licencia de GNU (*General Public License*) y disponible en la siguiente página web: <https://gitlab.com/tamaracf/herramienta-para-el-analisis-de-la-pronunciacion-espanola>

PAFe consiste en una serie de *scripts*, un código escrito con un lenguaje de programación (Python) que implementan tres algoritmos diferentes de comparación de la entonación (de un alumno ELE y un hablante nativo de español), permitiendo a su vez tres tipos de análisis distintos: global, tendencia tonal e intersilábico. Además, PAFé cuenta con una base de datos para mantener un histórico de diferentes tipos de datos (perfil de usuario, ejercicios de pronunciación y audios) y una interfaz gráfica para incluir reportes sobre la evolución de la pronunciación en Praat.

Es una solución de *software* que ofrece nuevas funcionalidades de Praat y permite lo siguiente: (i) realizar un análisis comparativo entre los patrones entonativos de un estudiante de ELE y un hablante nativo; (ii) reportar la evolución de la adquisición de dichos patrones en español gracias al histórico de los datos almacenados. De esta manera, se brinda una retroalimentación automatizada tanto al alumnado como a los/las docentes.

Comenzando con las funciones de nuestra herramienta de PAFé, destacamos las siguientes:

- 1) Creación de perfiles de usuario (docente, estudiante y nativo de español): la aplicación permite crear distintos perfiles con el fin de facilitar el proceso de gestión de los datos que suben los usuarios. En primer lugar, se registra el profesor/la profesora, tal y como indica la Ilustración 47 (véase más abajo). A continuación, se asigna un alumno/una alumna al profesor/la profesora registrados previamente, como muestra la Ilustración 48. Este paso permite evitar la confusión sobre si hay más de un usuario del mismo ordenador o portátil. Finalmente, se registra el perfil de un hablante/una hablante nativos de español (véase la Ilustración 49) para subir los datos que servirán como referenciales para el programa.
- 2) Gestión de ficheros en formato .WAV y .TextGrid: nuestro programa comprende tanto almacenamiento como eliminación de audios y anotaciones, según la Ilustración 50.
- 3) Realización de distintos tipos de análisis acústicos (análisis global, análisis de tendencias tonales y análisis intersilábico): el algoritmo que lleva a cabo *el análisis global* (véase la Ilustración 51) consiste en dividir los audios previamente guardados de los alumnos y hablantes nativos de español en unos 1000 intervalos (descartando los silencios) para obtener valores comparativos muy precisos, según

indica Couto Fernández (2022, pp. 50-51). Sin embargo, este tipo de análisis no proporciona una retroalimentación acerca de las posibles desviaciones en el tono, sino que aporta datos genéricos del porcentaje de similitud del audio del hablante nativo y el alumno. En lo que se refiere al *análisis de tendencias tonales* (véase la Ilustración 52), el programa trabaja con las anotaciones del formato .TextGrid y los audios en formato .WAV guardados previamente. En este caso, los enunciados se dividen por palabras y, para obtener la similitud de forma local, se indica si se ha reproducido el tono de cada palabra correctamente o no y, en caso de no ser así, se indica el porcentaje de desviación (véase Couto Fernández, 2022, pp. 41-42)); asimismo, se obtiene el porcentaje de la similitud del tono y la diferencia media entre dos audios. Por último, el *análisis acústico intersilábico* (véase la Ilustración 53) es un análisis comparativo, sílaba a sílaba, sobre la semejanza entre la realización del tono de un/una estudiante y la de un nativo/una nativa; en este caso, para cada sílaba se indica la diferencia de pronunciación respecto al audio de referencia, así como se obtiene el porcentaje de la similitud del tono y la diferencia media entre dos audios. Según los resultados obtenidos a través de este último tipo de análisis, tanto la similitud como la diferencia entre el audio de referencia y el de los estudiantes se muestran con mayor precisión. Finalmente, podemos ver la evolución de los resultados de nuestros alumnos mediante la opción de *ver el historial*, tal y como aparece en la Ilustración 54.

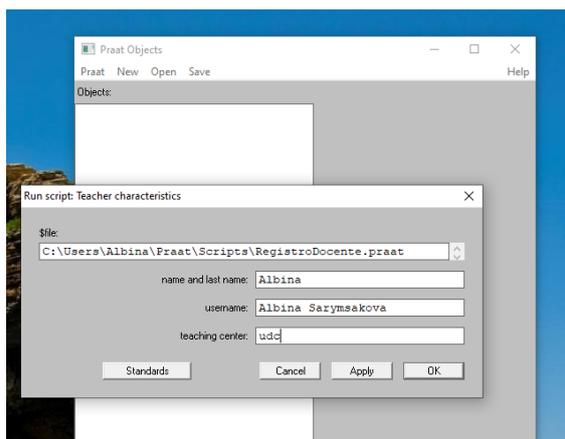


Ilustración 47: Creación del perfil de docente.

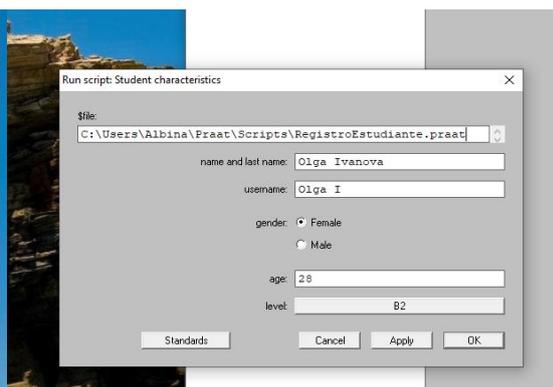


Ilustración 48: Creación del perfil de estudiante.

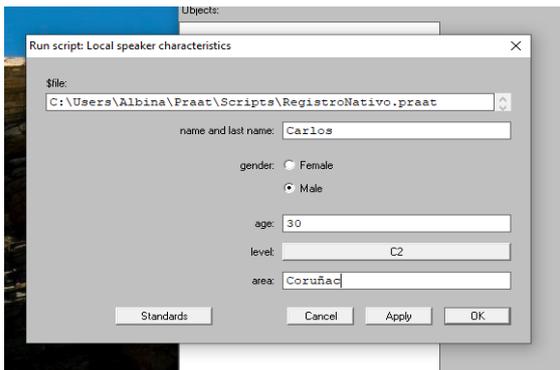


Ilustración 49: Creación del perfil de hablantes nativos.

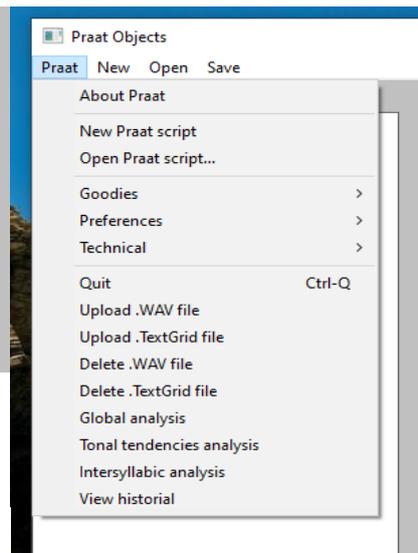


Ilustración 50: Gestión de los archivos.



Ilustración 51: Resultado del análisis global.

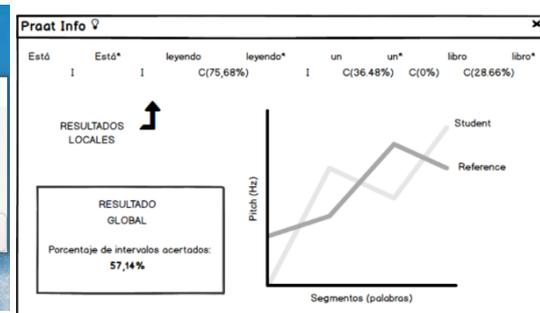


Ilustración 52: Resultado del análisis de tendencias tonales.

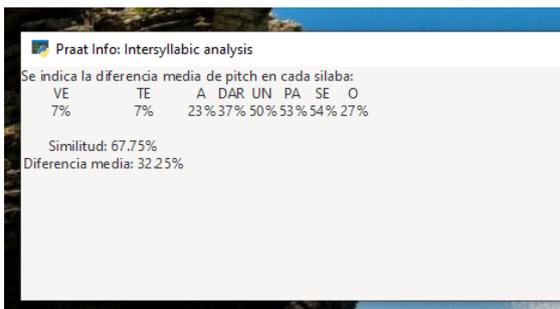


Ilustración 53: Resultado del análisis intersilábico.

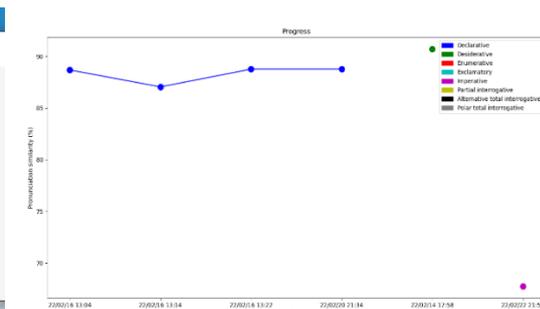


Ilustración 54: Opción de “ver el historial”.

Como se observa tras la exposición de las ilustraciones, la ventaja principal de nuestra herramienta PAFe se refiere a la realización del análisis entonativo contrastivo-comparativo de manera automática e instantánea, lo que, por su parte, permite a los

usuarios ahorrar tiempo y trabajar de manera más eficaz. En lo que se refiere a la novedad primaria de dicha herramienta, hemos ampliado el auditorio de posibles usuarios. Los códigos y algoritmos adicionales que se usan hoy en día en la base de Praat son de uso académico casi exclusivamente; entre ellos distinguimos los trabajos de Juan María Garrido Almiñana y Wendy Elvira-García⁴⁹. Nuestra aplicación supone el uso tanto por parte de los investigadores, como de los docentes en los centros de enseñanza de ELE. Por último, también puede ser una herramienta del alumnado de ELE para la autoevaluación y autocorrección de la pronunciación.

Respecto a los objetivos didácticos que se realizan gracias a PAFé, resaltamos los siguientes:

- 1) proporcionar retroalimentación automática a los estudiantes en la adquisición y perfección de los patrones entonativos en español;
- 2) facilitar la enseñanza de la entonación a los alumnos de ELE;
- 3) posibilitar información a los docentes sobre los fallos entonativos para poder corregirlos con mayor precisión;
- 4) almacenar los datos y el historial de los resultados con el fin de observar su evolución.

Finalmente, pasamos a la evaluación de los datos obtenidos a través de varias pruebas con alumnos rusos que aprenden español. Con el fin de llevar a cabo dichas pruebas hemos escogido cuatro actos de habla indirectos que identificamos previamente a lo largo del análisis de las interacciones de nuestras informantes rusas en el Capítulo II. La selección de estos actos de habla está condicionada por los datos preliminares obtenidos; en concreto, por el papel principal de la entonación observada en el análisis de nuestro corpus (véase el Capítulo II).

El diseño de la prueba consiste en las siguientes etapas:

- 1) Preparación: los alumnos realizan previamente la secuencia didáctica propuesta en el subapartado 3.1.
- 2) Inicio: escuchan los audios que hemos grabado previamente con dos hablantes nativos de español (jóvenes docentes de educación primaria y secundaria, procedentes de la zona urbana de Galicia). Esta etapa se repite como mínimo

⁴⁹ Consultado 25/02/2022:

[<https://sites.google.com/site/juanmariagarrido/research/resources/tools?authuser=0>]

5-10 veces o hasta que los estudiantes memoricen y puedan reproducir libremente el enunciado y la entonación del audio de referencia. Cabe mencionar que no hemos proporcionado el texto escrito de los enunciados para que los participantes muestren su nivel de la comprensión oral y, de esta manera, confirmen su dominio de español oral de nivel intermedio-avanzado.

- 3) Grabación de los enunciados: el resultado obtenido es de cuatro audios (duración máxima 2-4 segundos) de cada uno de nuestros alumnos.
- 4) Transferencia de los datos: analizamos los audios obtenidos tras las tres etapas anteriores. En total, han participado 5 alumnas (24-34 años) y 4 alumnos (18-35 años), cuya L1 es también el ruso. Todos nuestros estudiantes son de niveles B1-B2 y no residen actualmente en ningún país hispanohablante. Hemos grabado 36 audios, con lo cual, a lo largo de este paso, hemos elaborado 36 archivos del formato .TextGrid que contienen las anotaciones por sílabas de cada uno de los enunciados respectivamente. Con el fin de realizar el *análisis intersilábico*, usando nuestra herramienta original de PAFé, hemos almacenado tanto los audios como los .TextGrid de nuestros alumnos y los hablantes nativos en el mismo programa utilizando las opciones de “Upload .WAV file” y “Upload .TEXTGRID file”. Finalmente, la opción de “Intersyllabic analysis” nos ha permitido conseguir el porcentaje de similitud de la entonación de los nativos y de los alumnos de manera automática.

A continuación, llevamos a cabo la síntesis de los datos obtenidos a lo largo de nuestras pruebas. En la siguiente Tabla 25 mostramos los datos recopilados de las pruebas con nuestras alumnas:

Tabla 25: Resultados del análisis intersilábico realizado con el «Plugin para el análisis fonético-fonológico en español». Hablantes femeninas. Porcentaje de similitud.

| Actos de habla | Texto | Función | Estudiante (Es 1F) | Estudiante (Es 2F) | Estudiante (Es 3F) | Estudiante (Es 4F) | Estudiante (Es 5F) |
|----------------|--|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| AH 1 | “Y, claro, luego usted será responsable” | Amenaza indirecta | 88,23% | 88,69% | 86,38% | 88,69% | 88,23% |
| AH 2 | “No tengo ninguna duda de que sois buenas guías, eso ya lo sé” | Cortesía negativa | 86,05% | 87,05% | 90,60% | 91,10% | 91,65% |

| | | | | | | | |
|------|--|--------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| AH 3 | “Con eso entiendo que es usted muy listo para dar las explicaciones” | Ironía | 88,55% | 88,77% | 87,86% | 93,41% | 89,68% |
| AH 4 | “Pero, eso no puede volver a repetirse” | Petición indirecta | 80,93% | 90,71% | 90,57% | 88,71% | 89,79% |

En primer lugar, comparamos los resultados obtenidos a partir de los cálculos automáticos de PAFe al ejecutar el algoritmo del análisis intersilábico. Resaltamos nuevamente que dicho tipo de análisis resulta más preciso y más informativo para los alumnos. Tal y como indica la tabla 4, han participado cinco alumnas rusas en las pruebas de PAFe; su tarea consistía en reproducir cuatro actos de habla indirectos reproducidos por una hablante nativa de español de la manera más precisa posible, transmitiendo el rasgo pragmático indicado en la tercera columna de “Función”. Los resultados varían entre el 80,93% hasta el 93,41%, lo que consideramos bastante similar a la entonación de la hablante nativa. Respecto a la diferencia por sílabas de cada acto de habla reproducido, veamos los gráficos más abajo.

El Gráfico 49 indica la mayor diferencia en la inflexión final del acto de habla (última sílaba inacentuada) “-ble” – el 33%. Asimismo, en el *cuerpo*⁵⁰ del AH 1, la sílaba átona “-us” indica un porcentaje de diferenciación del 18,2%. Respecto al Gráfico 50, la mayor diferencia la distinguimos en la parte subordinada, en el nexa “que” – el 18,2% y la sílaba átona “-nas” – el 29,6 %. Asimismo, en el Gráfico 51 del AH 3 con función de ironía distinguimos tres puntos principales de desviación tonal: en el cuerpo del enunciado “-do” – el 19% y “-to” – el 16%, la inflexión final “-nes” – el 15,8%. Según hemos concluido en el Capítulo II, la realización entonativa del rasgo pragmático de ironía se realiza al final del enunciado (tono ascendente), con lo cual observamos que las alumnas rusas tienen dificultades al reproducirlo. Finalmente, en el Gráfico 52 observamos la diferencia en el cuerpo de AH 4, en concreto en la sílaba átona “-vol” – el 23,8%, y en la inflexión final de la sílaba “-se” – el 34%.

⁵⁰ Usamos los términos de Análisis melódico de habla introducidos por Cantero Serena (2002), Font-Rotchés y Cantero Serena (2008, 2009), descritos en el capítulo I, sección 6.1.

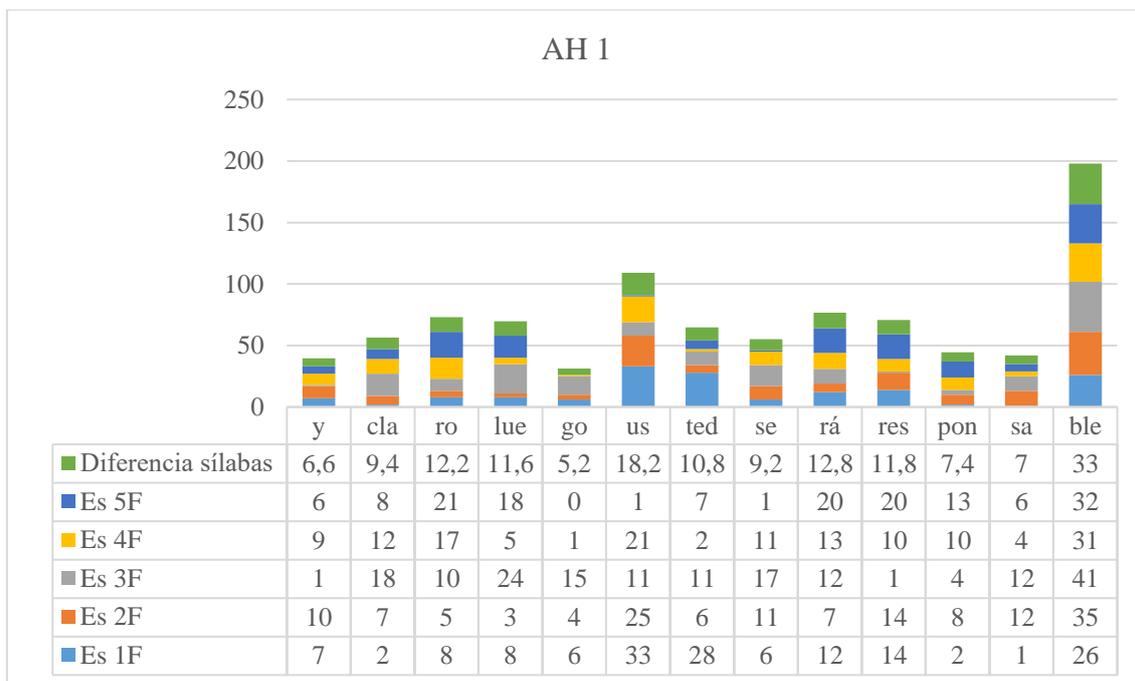


Gráfico 49: Análisis intersilábico del AH 1. Porcentaje de diferencia silábica de las alumnas participantes.⁵¹

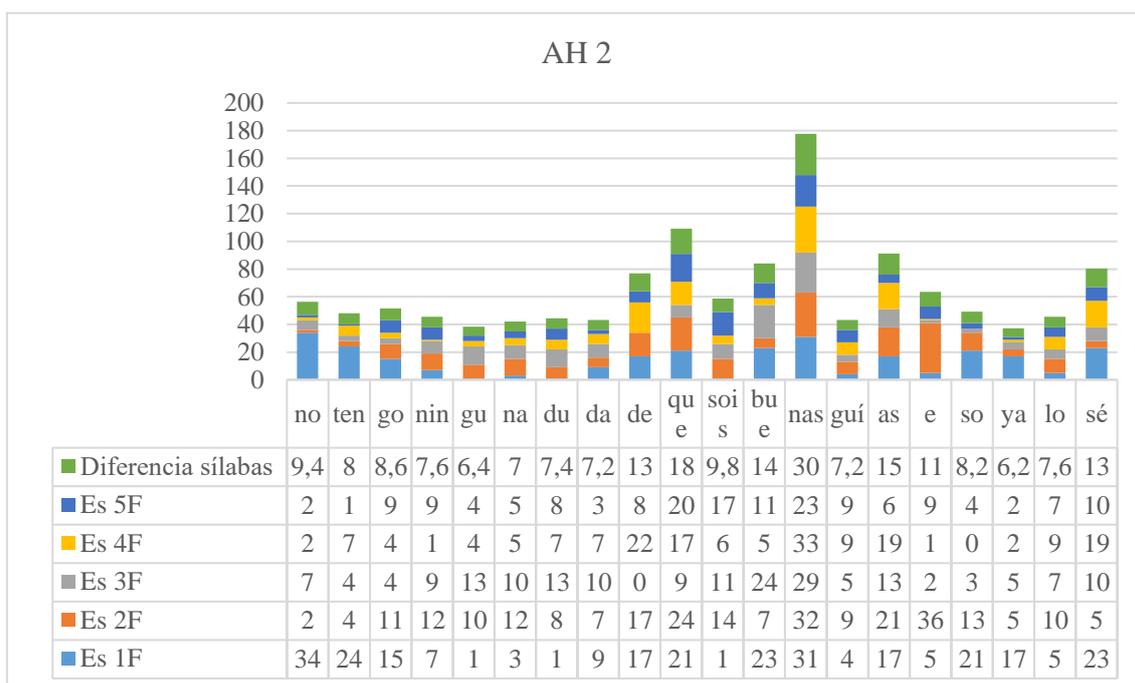


Gráfico 50: Análisis intersilábico del AH 2. Porcentaje de diferencia silábica de las alumnas participantes.

⁵¹ Cada gráfico presenta los datos del análisis con PAFe indicados en la Tabla 25 y la Tabla 26 (véase más adelante). Las tablas de los gráficos presentan la diferencia en el porcentaje del tono por cada sílaba de cada acto de habla (AH). Cada color corresponde a una de las cinco alumnas (de Es 1F a Es 5F) de la Tabla 25 y, posteriormente, a cada uno de los cinco alumnos (de Es 1M a Es 5M) de la Tabla 26. En color verde observamos la diferencia media del tono, calculada según los resultados de cada hablante para la Tabla 25 y en color azul para la Tabla 26.

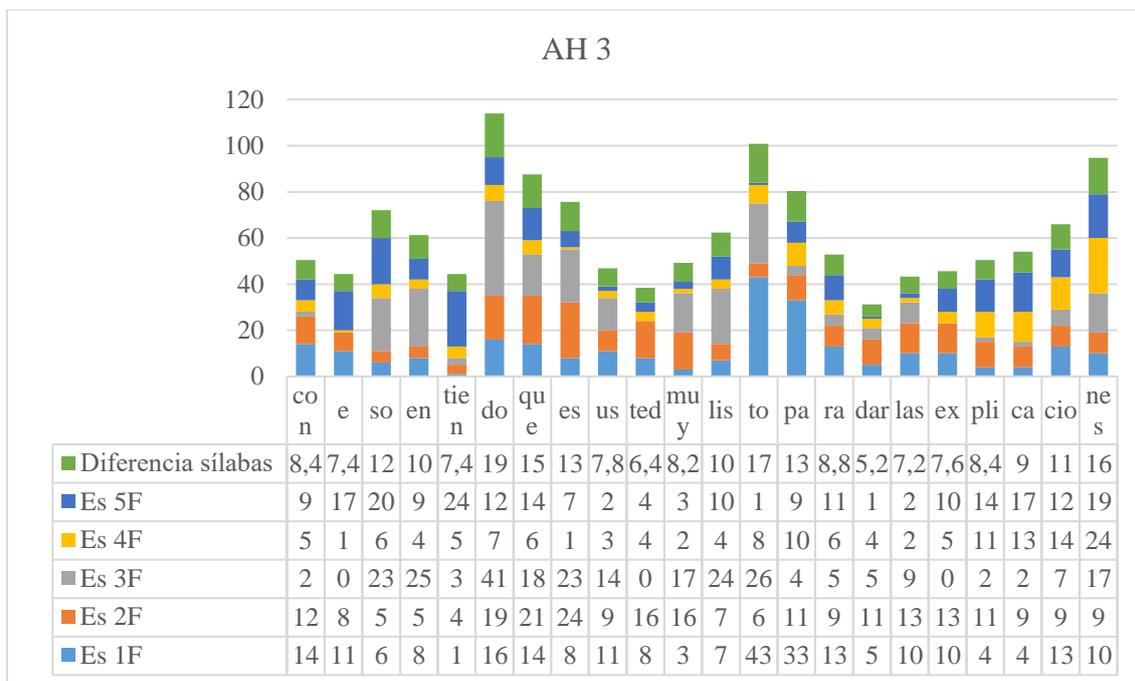


Gráfico 51: Análisis intersilábico del AH 3. Porcentaje de diferencia silábica de las alumnas participantes.

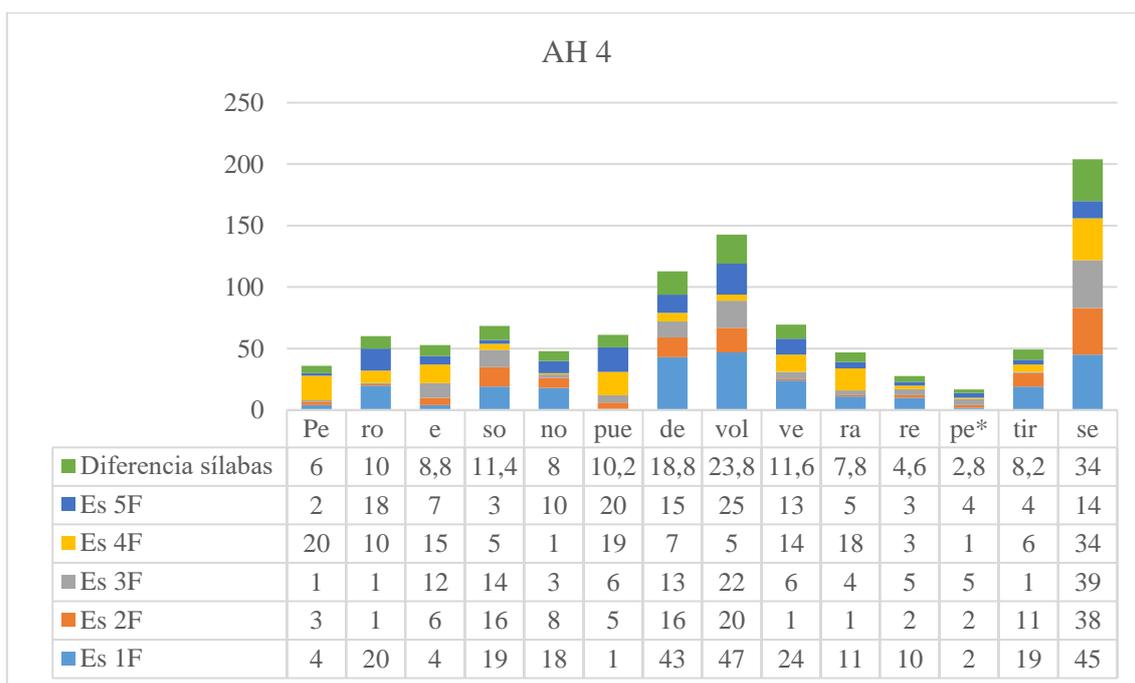


Gráfico 52: Análisis intersilábico del AH 4. Porcentaje de diferencia silábica de las alumnas participantes.

Con todo ello, llegamos a la conclusión de que las alumnas necesitan indicaciones más detalladas sobre el cambio tonal (ascendente o descendente) de las sílabas mencionadas para poder minimizar dicha diferencia; en concreto la mayor desviación la observamos en el cuerpo de los AH y en las inflexiones finales.

En cuanto a los resultados del análisis intersilábico de nuestros alumnos masculinos, veamos la siguiente Tabla 26:

Tabla 26: Resultados del análisis intersilábico realizado con el «Plugin para el análisis fonético-fonológico en español». Hablantes masculinos. Porcentaje de similitud.

| Actos de habla | Texto | Función | Estudiante (Es 1M) | Estudiante (Es 2M) | Estudiante (Es 3M) | Estudiante (Es 4M) |
|----------------|---|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| AH 1 | “Luego usted será responsable” | Amenaza indirecta | 80,20% | 79,90% | 78,70% | 83,30% |
| AH 2 | “No tengo ninguna duda de que sois buenas guías, eso ya lo sé” | Cortesía Negativa | 90,70% | 80,10% | 74,00% | 74,20% |
| AH 3 | “Con eso ya entiendo que usted es muy listo para dar las explicaciones” | Ironía | 87,18% | 77,50% | 74,77% | 78,14% |
| AH 4 | “Eso no puede volver a repetirse” | Petición indirecta | 87,67% | 81,92% | 83,25% | 76,00% |

Tomando las mismas consideraciones sobre las etapas de la realización de la prueba descritas anteriormente, hemos obtenidos los porcentajes de similitud del 74,00% al 90,70% para los estudiantes masculinos. Dichos resultados muestran cifras menores de similitud en la reproducción de la entonación del hablante nativo en comparación con el porcentaje de las alumnas femeninas. Sin embargo, los seguimos considerando bastante satisfactorios porque ninguno de nuestros participantes ha mostrado menos del 70% de similitud. Respecto a la diferencia por sílabas de cada acto de habla reproducido, veamos los gráficos más abajo.

El Gráfico 53 indica la mayor diferencia en el cuerpo del AH 1, la sílaba átona “-se” – el 36% y la tónica “-rá” – el 29,5% del núcleo del sintagma verbal. Respecto al Gráfico 54, la mayor diferencia se encuentra, igual que en el caso de las alumnas rusas, en la parte subordinada, en la sílaba tónica del pronombre demostrativo *eso* “-e” – el 26,75%. Asimismo, en el Gráfico 55 del AH 3 con función de ironía distinguimos dos puntos principales de la desviación tonal: en el cuerpo del mismo enunciado “-en” – el 26,5% y “-to” – el 27,25%. Cabe destacar que, en el caso de la inflexión final “-nes”, la diferencia que nos mostró PAFe equivale a cero, con lo cual observamos que los alumnos masculinos tienen menor dificultad en reproducir el rasgo de ironía a través de los medios

entonativos. Por último, en el gráfico 56, aparece la mayor diferencia en el primer pico (primera sílaba acentuada) del AH 4, en concreto en la sílaba tónica “-e” del pronombre demostrativo – el 33,5%.

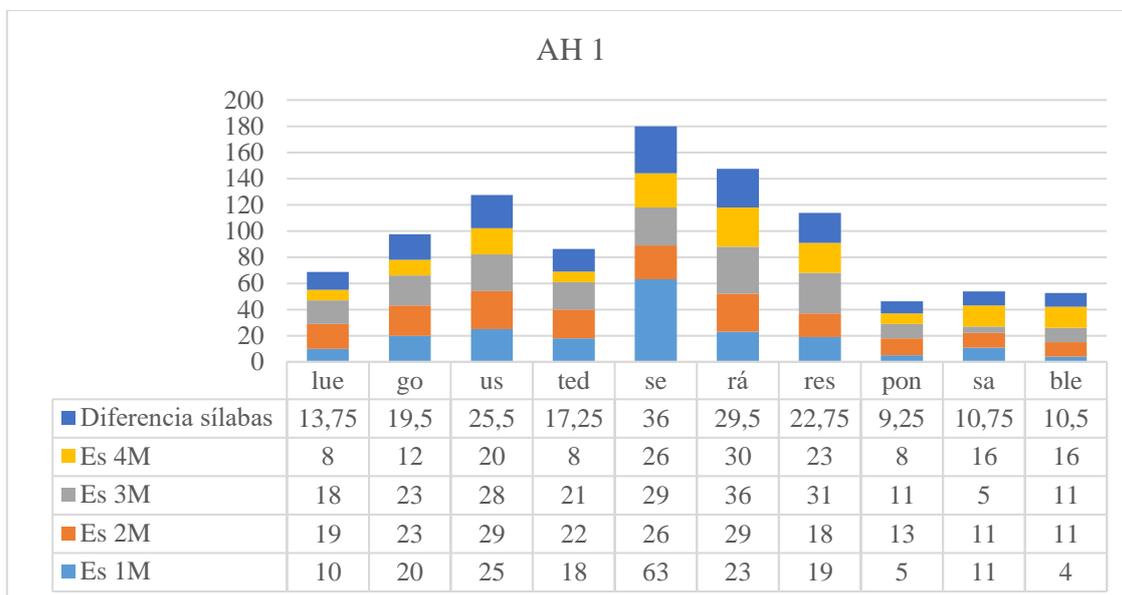


Gráfico 53: Análisis intersilábico del AH 1. Porcentaje de diferencia silábica de los alumnos participantes.

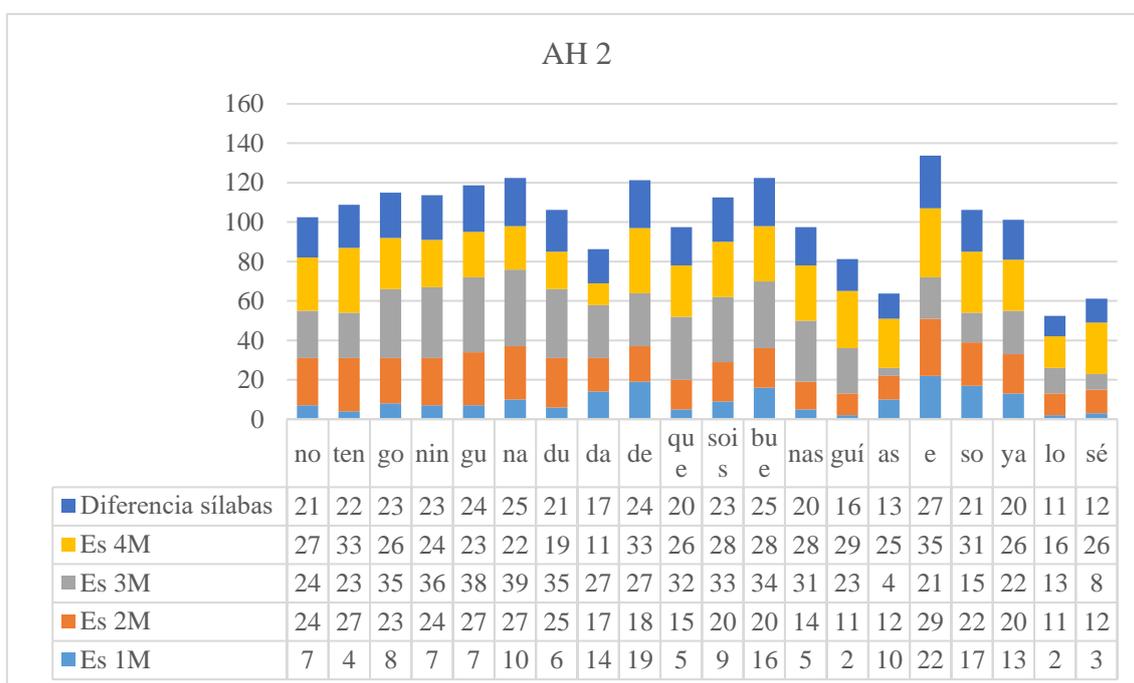


Gráfico 54: Análisis intersilábico del AH 2. Porcentaje de diferencia silábica de los alumnos participantes.

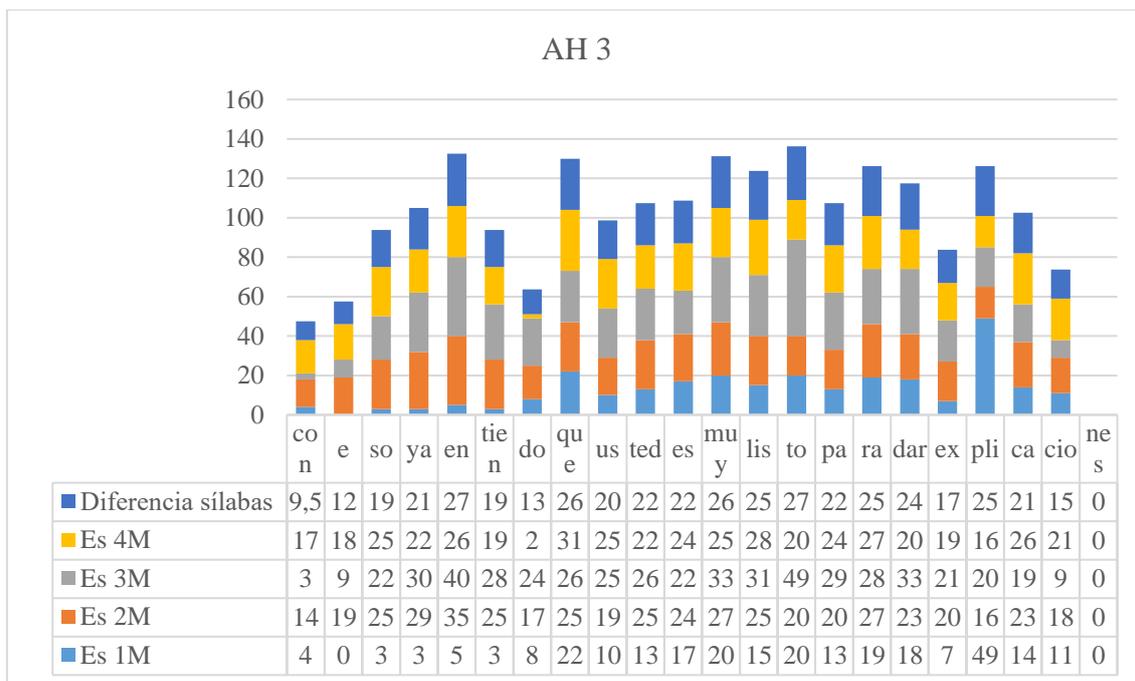


Gráfico 55: Análisis intersilábico del AH 3. Porcentaje de diferencia silábica de los alumnos participantes.

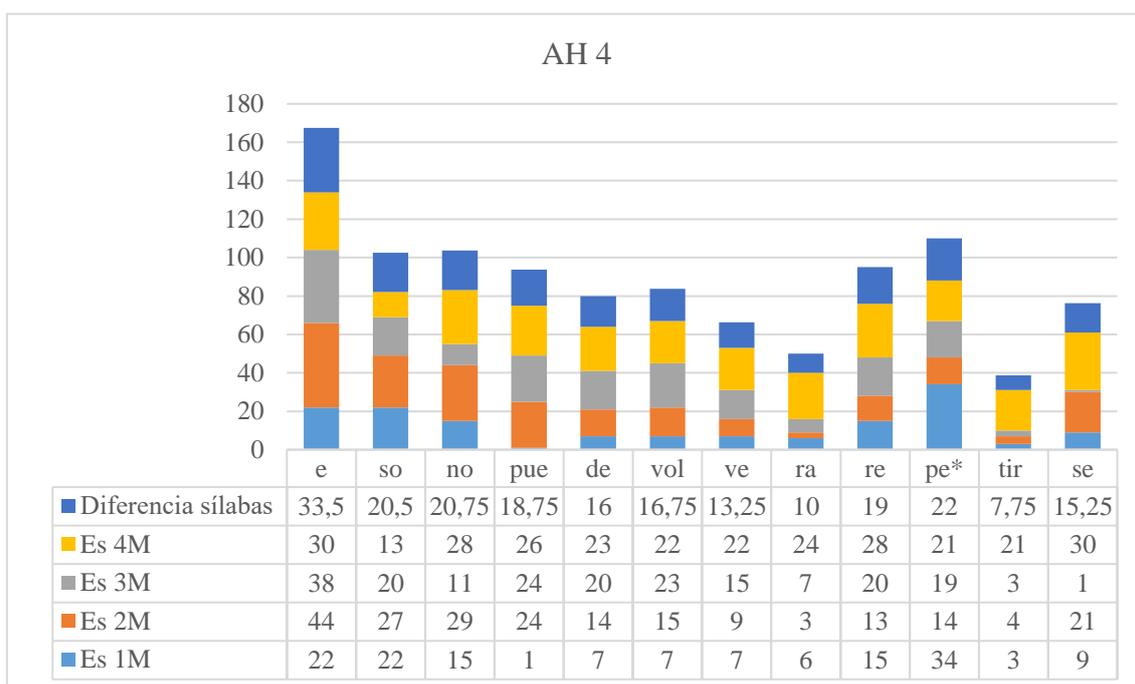


Gráfico 56: Análisis intersilábico del AH 4. Porcentaje de diferencia silábica de los alumnos participantes.

A modo de conclusión, resaltamos los siguientes aspectos clave que hemos abordado en el presente subapartado:

- a) La herramienta PAFe permite realizar distintos tipos de análisis comparativo-contrastivos de la entonación (global, tendencias tonales e intersilábico) de los alumnos de ELE y los hablantes nativos de español; dentro de ellos, consideramos el intersilábico como el más preciso.
- b) Dicha aplicación cuenta con varias funciones; aparte de realizar el análisis entonativo, permite almacenar los audios, los archivos .TextGrid y los resultados del análisis (el historial) de cada enunciado según el perfil del hablante (alumno o hablante nativo de español).
- c) PAFe ha sido elaborado para conseguir los siguientes objetivos didácticos: facilitar la labor de los docentes en lo que se refiere a la identificación y corrección de las desviaciones de la entonación; almacenar los resultados de los análisis ejecutados para su futuro perfeccionamiento; servir como herramienta de autoevaluación y autocorrección para los alumnos de ELE.
- d) Según los datos obtenidos en las pruebas realizadas con nuestros alumnos de ELE, hemos identificado que la mayoría de la desviación del tono, en el caso de las estudiantes femeninas, se produce en el cuerpo y en la inflexión final de los actos de habla, mientras que los participantes masculinos mostraron mayor diferencia en el cuerpo y, en ciertos casos, en el primer pico. Una futura línea de investigación consistiría en profundizar en estas posibles diferencias de género.

A continuación, ofrecemos el material didáctico elaborado para la práctica y adquisición de otros recursos no verbales.

3.3 Propuesta didáctica para la enseñanza y adquisición del gesto

Consideramos que la inclusión de la comunicación no verbal en el material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras es esencial. Según los datos obtenidos en el Capítulo II, hemos concluido que nuestras informantes rusas usan los gestos y la expresión facial como recursos comunicativos adicionales y no como indicios de contextualización. Por lo tanto, a lo largo del presente subapartado proponemos una breve secuencia didáctica para la práctica de tales recursos en situaciones comunicativas de nivel formal.

Con el fin de elaborar dicha propuesta, acudimos a los trabajos de Cestero Mancera (2006, 2017, pp. 1081-1114; 2018, 2020) y seguimos las siguientes pautas propuestas por esta autora:

- 1) Nivelación: tal y como afirma Cestero Mancera (2017, p. 1110), el repertorio de recursos no verbales correspondientes a los niveles B1-B2 comprende tanto el uso de signos no verbales básicos (gestos deícticos, formas de saludar, de despedirse, etc.), como la introducción de algunos recursos no verbales indirectos (modificadores fónicos, gestos o expresión facial que transmiten el estado emocional del hablante).
- 2) Integración: apoyándonos en la misma autora, consideramos que la presentación de los signos no verbales en el aula debe realizarse conjuntamente con sus correspondientes lingüísticos: gramaticales, léxicos, pragmáticos o conversacionales. Así, por ejemplo, introduciremos las estructuras pragmático-sintácticas, tales como las usadas en los actos de habla indirectos con función de petición implícita, ironía, amenaza implícita y cortesía negativa (procedentes del subapartado 3.2), simultáneamente con los gestos y la expresión facial. De esta manera, los alumnos adquieren los recursos no verbales adecuados para dichas estructuras asociándolos con sus funciones pragmática y sintáctica.
- 3) Metodología de enseñanza: incluimos varios aspectos metodológicos para la creación de nuestro material didáctico referido a la práctica y a la adquisición de los recursos gestuales. Entre estos, resaltamos los siguientes:
 - a) Presentación explícita de los signos no verbales realizada por el profesor de forma clara y precisa, especificando su forma de producción y su función comunicativa; el docente debe asegurarse de que los estudiantes comprenden la utilidad de los signos enseñados y son capaces de producirlos.
 - b) Realización de actividades didácticas cerradas, dirigidas por el profesor, en las que los alumnos producen los gestos y la expresión facial aprendidos previamente de forma individual o en grupos reducidos.
 - c) Interacción comunicativa semidirigida por el profesor, en la que se pretende el uso natural y semiespontáneo de los gestos y la expresión facial adquiridos anteriormente por los alumnos (este criterio se realizará en el último nivel interaccional que presentaremos en el subapartado 3.5).

A continuación, mostramos las actividades de nuestra secuencia didáctica, apoyándonos en el modelo de las actividades y las fichas propuestas por Cestero Mancera (2017, pp. 1092-1101). Asimismo, partimos de las consideraciones sobre el gesto del trabajo de Aznar Juan (2012, pp. 673-675). El material audio-visual que usamos para esta secuencia didáctica ha sido grabado con la participación de los mismos hablantes nativos: un chico y una chica que interactuaron en situaciones semejantes a las planteadas para las alumnas rusas en el Capítulo II y cuyos audios hemos utilizado en la sección 3.2. como ejemplos de referencia para nuestros alumnos. Para no excederme de los límites del presente trabajo, únicamente propondré actividades didácticas para dos funciones pragmáticas, la ironía y amenaza, porque presentan cierta dificultad para los alumnos rusos, tal y como describimos en el Capítulo II. En futuras publicaciones completaremos los datos de esta propuesta.

A continuación, en la Tabla 27, presentamos la primera propuesta:

Tabla 27: Ficha didáctica para la Actividad 1. Práctica y adquisición del gesto y de la expresión facial para la transmisión del significado pragmático de la ironía.

| Presentación explícita de la referencia visual | |
|---|----|
| Para las alumnas femeninas: Texto <i>“Con eso entiendo que usted es muy listo para dar las explicaciones”</i> . | |
| 1. | 2. |
| 3. | 4. |

La imagen 1 corresponde a la posición de reposo, con las manos cruzadas en la mesa, la cabeza recta y la mirada fijada en el interlocutor con la sonrisa ligera. En la siguiente imagen se levanta ligeramente el brazo derecho, semiflexionado: la mano realiza un gesto deíctico con el índice estirado hacia el interlocutor, la cabeza inclinada hacia la derecha con la mirada directa también hacia el interlocutor, en la fase de prominencia (véase Tabla 8, sección 2.3, Capítulo I). La tercera imagen muestra la misma mano cerrada en puño, bajando hacia la mano izquierda estirada en la mesa, la cabeza inclinada hacia la izquierda, sin cambio de mirada. En la última imagen, se observa la fase de retracción (véase Tabla 8, sección 2.3, Capítulo I) con la mano derecha cerrada en el puño encima de la mano izquierda, la cabeza y la mirada sin cambios, con una ligera sonrisa.

*Información proxémica*⁵²:

El movimiento de las manos se realiza a una distancia aproximadamente de 80 cm del interlocutor (coincidiendo con la distancia de la mesa), evitando invadir el espacio del otro hablante, tal como se requiere en toda situación formal.

*Información cronémica*⁵³:

La expresión de la ironía requiere ritmo acelerado (véase el vídeo 1.1 en el material multimedia en el CD anexo).

Para los alumnos masculinos: Texto “*Con eso ya entiendo que usted es muy listo para dar las explicaciones*”.



⁵² Según Aznar Juan (2012), *la proxémica* indica la información sobre el espacio y la distancia de la producción de los gestos (como ejemplo, el gesto que se realiza para saludar en japonés: se produce una inclinación del tronco en una distancia de metro a metro y medio, evitando tocar la cabeza del destinatario).

⁵³ *La cronémica*, se refiere a la gestión del tiempo en la comunicación. Para realizar el mismo gesto de saludo en japonés, los interlocutores deben alargar o acortar la duración de la inclinación debido a si la situación es formal o informal.

La imagen 1 corresponde a la posición de reposo, con las manos cerradas en la mesa con los dedos apiñados hacia dentro (véase el Capítulo II, sección 3.1), la cabeza recta y la mirada fija en el interlocutor con la boca ligeramente abierta. En la siguiente imagen se produce el levantamiento de cejas, la abertura excesiva de los ojos y el giro de la cabeza hacia la derecha que acompañan a la abertura de las manos apoyadas en la mesa. La tercera imagen corresponde a la fase de prominencia y muestra las manos abiertas al máximo, los ojos semicerrados y la cabeza recta. En la última imagen se observa la fase de retracción con las manos nuevamente con los dedos apiñados hacia dentro, las cejas bajadas, la mirada directa fija en el interlocutor y las puntas de la boca ligeramente subidas.

La información proxémica y cronémica son las mismas que en la informante anterior.

Actividad 1: Expresar ironía mediante la expresión facial y el gesto

Indicaciones para el profesor: La actividad plantea la producción oral semicontrolada por el profesor en la que los alumnos aprenden cómo producir los gestos y la expresión facial adecuados para expresar la ironía. Antes de empezar la actividad, el profesor enseñará los vídeos del material del CD anexo y explicará las fases de producción de los gestos que corresponden tanto al texto del acto de habla con función de ironía, como a las imágenes propuestas en la ficha anterior. Los alumnos deberán seguir las indicaciones del profesor a lo largo de la producción oral individual y repetirán la actividad las veces que sean necesarias para memorizar los gestos. El profesor controlará dicha producción, interviniendo en el caso de que haga falta una corrección. Finalmente, cada uno de los alumnos le mostrará a su compañero el resultado final que hayan aprendido.

Indicaciones para el alumno: Reproduce la expresión facial y los gestos que el profesor te enseña en el vídeo y sigue sus instrucciones. Después de haber repetido varias veces sus indicaciones, apoyándote en la ficha didáctica, muestra a tu compañero/compañera el resultado de tu aprendizaje.

La siguiente actividad didáctica 2 persigue el mismo objetivo de la adquisición del gesto y la expresión facial por parte de los alumnos en una situación formal. Sin embargo, el rasgo pragmático en este caso es distinto, tal como mostramos en la correspondiente ficha didáctica (Tabla 28):

Tabla 28: Ficha didáctica para la Actividad 2. Práctica y adquisición del gesto y de la expresión facial para la transmisión del significado pragmático de amenaza indirecta.

| Presentación explícita de la referencia visual | |
|---|---|
| Para las alumnas femeninas: Texto “ <i>Y, claro, luego usted será responsable</i> ”. | |
| 1. |  |
| 2. |  |
| 3. |  |
| 4. |  |
| <p>La imagen 1 corresponde a la fase de prominencia (la hablante hace énfasis en la primera parte del acto de habla) que se caracteriza por las manos estiradas y abiertas en el aire, la cabeza girando hacia la izquierda con los ojos excesivamente abiertos y la boca abierta, y la mirada fija en las manos. En la siguiente imagen, las manos se alejan más y se produce el cambio de mirada hacia el interlocutor. La tercera imagen muestra la misma postura que en la segunda, con una inclinación ligera de la cabeza hacia delante. En la última imagen, se observa la fase de retracción con las manos que tienden a cerrarse con los dedos apiñados hacia dentro, la boca cerrada y la mirada fija en el interlocutor.</p> <p><i>Información proxémica:</i> El movimiento de las manos se realiza en una distancia aproximadamente de 70 cm del interlocutor, evitando invadir el espacio del otro hablante y al mismo tiempo ampliando el espacio propio.</p> <p><i>Información cronémica:</i> En este caso, la situación formal requiere más lentitud que en la Actividad 1 (véase el vídeo 1.2 en el material multimedia en el CD anexo).</p> | |

Para los alumnos masculinos: Texto “*Luego usted será responsable*”.



La imagen 1 corresponde a la posición de reposo, con las manos cerradas en la mesa y con los dedos apiñados hacia dentro, la cabeza recta y la mirada fija en el interlocutor con la boca cerrada. En la siguiente imagen se produce el levantamiento de cejas, la abertura mayor de los ojos, sin cambio de mirada o gesto manual. La tercera imagen corresponde a la fase de prominencia y muestra las manos abiertas en el aire, los ojos abiertos, la mirada directa en el interlocutor y la cabeza recta. En la última imagen se observa la fase de retracción con las manos con los dedos apiñados hacia dentro nuevamente, las cejas bajadas y la mirada directa hacia el interlocutor.

La información proxémica y cronémica son idénticas.

Actividad 2: Expresar aviso amenazante mediante la expresión facial y el gesto

Indicaciones para el profesor: La actividad plantea la producción oral semicontrolada por el docente. Los alumnos adquieren los gestos y la expresión facial adecuados para expresar el rasgo pragmático de aviso amenazante. Antes de empezar la actividad, el profesor enseñará los vídeos del material. A continuación, los estudiantes siguen sus instrucciones y pasan a la fase de producción oral acompañada con los gestos, repitiéndolos las veces que sean necesarias para su memorización. El profesor controlará dicha producción, interviniendo si es necesario. Finalmente, cada alumno le mostrará a su compañero el resultado final de la actividad 2.

Indicaciones para el alumno: Reproduce la expresión facial y los gestos que el profesor te enseña en el vídeo, tal como se te muestra en las instrucciones. Después de haberlo repetido varias veces, muestra a tu compañero/compañera el resultado de la actividad.

El contenido que hemos ofrecido en este subapartado proporciona una base práctico-metodológica que facilitaría el estudio de la comunicación no verbal gestual por parte de nuestros alumnos no nativos. Lo hemos estructurado en tres fases: la adquisición y la producción de los rasgos fonéticos y prosódicos (sección 3.1), de los rasgos melódicos (sección 3.2) y de los gestos (sección 3.3). La asimilación de dicho contenido por parte de los estudiantes les permite completar los niveles lingüístico y paralingüístico planteados al principio de la estructura del Capítulo III, y comenzar el segundo nivel de nuestra propuesta didáctica, el argumentativo, al que no referiremos a continuación.

3.4 Secuencia didáctica para la enseñanza de la competencia argumentativa

En todo el proceso comunicativo en el aula es necesario que el profesor interactúe con sus alumnos, con lo cual, para incentivar su participación, consideramos que el debate y la discusión con función argumentativa son los recursos más potentes para involucrar a los alumnos en lo que se denomina el *aprendizaje cooperativo*. Según las propuestas de Johnson, Johnson y Smith (1991), Cuseo (1996), Slavin (1999), y Stigliano y Gentile (2006), el aprendizaje cooperativo forma parte de las *metodologías activas* que consisten en el aprendizaje basado en el alumno; es decir, el conocimiento se adquiere a través de la implicación, motivación, atención y trabajo constante del alumnado. Dicha metodología no observa al estudiante como un agente pasivo, que se limita a escuchar en clase, tomar notas y plantear preguntas al profesor, sino que participa y se implica en la tarea para poder obtener la información que necesita. Otros aspectos importantes para resaltar sobre esta metodología y, en concreto, sobre el aprendizaje cooperativo son los siguientes:

- a) Los alumnos no se involucran en “una lucha de ganadores y perdedores” para ver quién es el mejor cuando llevan a cabo cualquier tarea planteada por el profesor (competencia minimizada), sino que interactúan entre ellos para alcanzar un objetivo común (se enfoca en el trabajo en equipo).

- b) Los estudiantes trabajan individualmente e independientemente para desarrollar sus propias habilidades y, consecuentemente, aportan a sus compañeros nuevos conocimientos que aprendieron por su cuenta (individualismo positivo).
- c) Los alumnos practican sus conocimientos de manera cooperativa en grupos pequeños o grandes, asegurando que todos los miembros dominan los materiales asignados (cooperación).

Partiendo de estos aspectos señalados, los autores citados resaltan dos componentes esenciales que los docentes deben tener en cuenta a la hora de elaborar las actividades didácticas. El primero se denomina la *interdependencia positiva* con la cual los integrantes del grupo están vinculados con los demás de modo tal que uno solo no podrá alcanzar el éxito de la actividad didáctica si todos los demás no lo alcanzan. El segundo componente del aprendizaje cooperativo es la *responsabilidad individual* que evalúa el desempeño de cada alumno individual y los resultados revierten en el grupo y en el individuo mismo. La responsabilidad individual asegura que los miembros del grupo sepan quién necesita más ayuda, apoyo y estímulo para completar la tarea, y son conscientes de que uno no puede depender exclusivamente del trabajo de los otros, sino de su propio desempeño también.

Esta metodología que hemos descrito brevemente permitiría a los alumnos adquirir las competencias y los conocimientos necesarios cooperando con sus compañeros, desarrollando las habilidades del trabajo en equipo y teniendo en cuenta su responsabilidad individual ante dicho grupo. Resaltamos que al emplear dicha metodología no educamos únicamente para la competencia y el individualismo, sino que enseñamos a cooperar y ser solidarios unos con otros, un rasgo fundamental en las relaciones interculturales.

Los aspectos del aprendizaje cooperativo que consideramos más eficaces para el desarrollo de la argumentación los usamos a continuación para la elaboración del material didáctico enfocado a la adquisición y práctica de la competencia argumentativa de nuestro grupo meta (alumnos rusos). Recordamos que, según indicamos en la sección 3.1 del presente capítulo, el nivel de nuestros aprendices es B1-B2. Con el fin de mejorar su competencia argumentativa, hemos seleccionado para la práctica los siguientes tipos de premisas: externa, causal, adversativa, de generalización, implícita y de ejemplificación (Capítulo I, sección 4.3). Por tanto, siguiendo los principios del aprendizaje cooperativo

de los autores mencionados más arriba, así como apoyándonos en la propuesta de van Eemeren y Grootendorst (2004), diseñamos la siguiente actividad didáctica⁵⁴:

Actividad 1: Análisis de textos escritos con el fin de identificar distintos tipos de premisas argumentativas

Objetivos formativos:

1. Se desarrollan las competencias genéricas del trabajo en equipo, comunicación oral y argumentación racional (uso de premisas externas, causales, adversativas, de generalización, implícitas y de ejemplificación).
2. Al finalizar la actividad los alumnos serían capaces de identificar dichas premisas argumentativas, interpretar su significado y observar su funcionamiento en el contexto comunicativo, trabajando en equipo.

Tamaño de los grupos: 4 personas; 3 grupos máximo.

Materiales: ejemplos y explicaciones de las premisas argumentativas recogidas en el Capítulo I, sección 4.3.

Tarea: se divide en dos módulos (individual y grupal).

En el individual los alumnos lo realizan por su cuenta antes de la clase y consiste en lecturas obligatorias dedicadas a la clasificación de las premisas argumentativas. Dichas lecturas no solo aportan la información sobre los términos técnicos necesarios para el análisis de los textos, sino también contienen ejemplos de dichas premisas. El tiempo del que dispondrán los estudiantes para la lectura será de dos días. La importancia de este módulo conlleva que cada alumno se haga responsable de realizar las lecturas y de aprender el procedimiento y los términos para realizar el análisis de los textos en clase.

El módulo grupal empieza en la clase misma con un breve repaso del contenido de las lecturas realizadas individualmente. El profesor/la profesora dedica unos 15 min para realizar un cuestionario oral en el aula con el fin de asegurarse de que los alumnos tienen clara la información teórica aprendida de las lecturas. El cuestionario tendrá la forma de preguntas rápidas (2-3 segundos para la respuesta), lo que permite comprobar los

⁵⁴ Nos basamos en las fichas propuestas en el Curso “Metodologías activas: Aprendizaje cooperativo y ABP”, integrado en el Plan de formación inicial (PFI) del Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa (CUFIE) de la Universidad de La Coruña.

conocimientos de cada alumno. Después, el profesor/la profesora reparte el material (un texto por cada grupo) e se indican los pasos para realizar el trabajo en grupos:

- I. Reunión del grupo general (10 min máximo): los participantes leen el material repartido.
- II. Reunión de los expertos⁵⁵ (20 min máximo): los participantes analizan los textos, localizan, interpretan y explican las premisas argumentativas de los textos. Toman notas y discuten los resultados.
- III. Reunión de los ponentes (15 min máximo): presentación oral de los resultados del análisis.

El profesor/la profesora controla el tiempo a lo largo de toda la tarea.

Roles: A cada alumno se le asigna el rol de experto y de ponente, para la presentación y discusión de los resultados del análisis de los textos. Los ponentes tienen que dividir los resultados obtenidos en el análisis y presentarlos oralmente turnándose. Cada uno de ellos puede complementar la presentación oral del otro puesto que el análisis de los textos lo realizaron conjuntamente.

Criterio de éxito: Los alumnos han podido localizar, interpretar y explicar oralmente todas las premisas argumentativas propuestas en los textos a lo largo del tiempo indicado. Asimismo, han mostrado su capacidad para trabajar en equipo mediante la aportación de la información complementando las respuestas de sus compañeros.

Interdependencia positiva: Cada uno de los alumnos tiene que aportar y completar la presentación oral de los resultados del análisis de sus compañeros. Asimismo, en la etapa de la reunión de los expertos, estos tienen que participar activamente en la discusión y tomar notas junto con sus compañeros.

Exigibilidad personal: El profesor/ la profesora elige al azar a los ponentes de cada grupo por turnos, de manera que cada participante expondrá los resultados del análisis en su turno. Todos los alumnos tendrían que responder.

⁵⁵ El alumnado tiene roles distintos: el *experto* estudia el material asignado con el fin de compartirlo con el resto de sus compañeros de grupo; y el *ponente* explica el contenido del material asignado tal y como él lo entiende.

Habilidades sociales en juego: Los alumnos trabajan las habilidades de comunicación y presentación oral a través de la argumentación; además, practican la habilidad de interactuar e, incluso, corregir a sus compañeros.

Reflexión sobre el trabajo del grupo: Al final de la actividad, se les propondrá apuntar y entregar al docente/ la docente los aspectos positivos y negativos de la tarea realizada.

Dicha actividad sirve como preparación para la producción oral libre y la construcción de las estructuras argumentativas elaboradas por los alumnos, que se recogen en la siguiente actividad:

Actividad 2: Construcción de las estructuras argumentativas en la producción oral

Descripción de la actividad: Los alumnos construirán unos breves monólogos en español para defender y argumentar ciertos temas, previamente propuestos por el profesor/ la profesora. Para realizar esta tarea seguirán el esquema (Ilustración 55) elaborado siguiendo las pautas de van Eemeren y Grootendorst (2004). A lo largo de la actividad, los estudiantes tomarán notas sobre los argumentos usados por sus compañeros y, al final de la actividad, redactarán un texto con estas anotaciones, evaluando también el nivel argumentativo del resto de los participantes de la actividad de manera bien razonada. Dichos textos se entregarán al profesor.

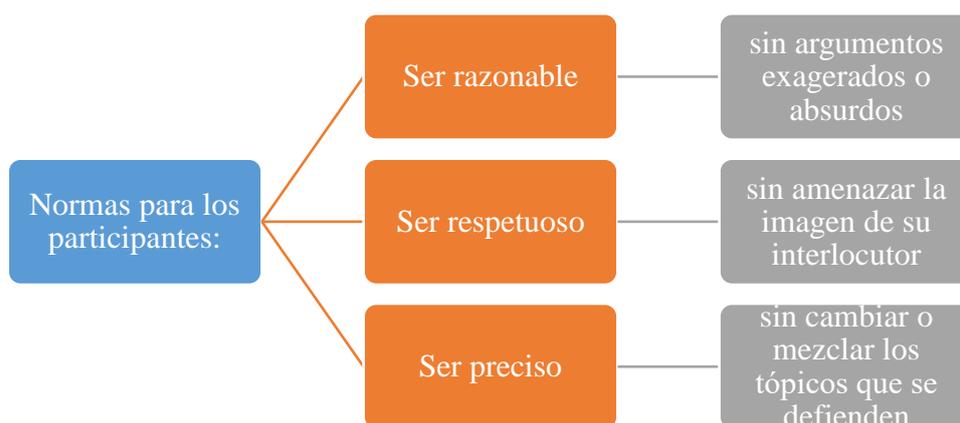


Ilustración 55: Normas de la Actividad 2.

El contexto:

1. El período en el que se desarrollará la actividad corresponderá aproximadamente al final del curso de ELE para los niveles intermedios-avanzados (B1-B2).
2. Los conocimientos previos obligatorios para los alumnos incluyen los siguientes: los léxico-gramaticales esenciales para los niveles indicados, y los adquiridos a lo largo de las secuencias didácticas, señaladas en las secciones 3.1, 3.2 y 3.3; asimismo, la práctica de distintos tipos de argumentos indicados en la actividad 1 del presente subapartado 3.4.
3. El tamaño de los grupos y los criterios para formarlos: cada grupo contará con cuatro alumnos; se formarán por la iniciativa del profesor/la profesora y por el rendimiento y la participación de los alumnos en la clase (cada grupo tendrá dos alumnos que son más activos y participan más en la clase y otros dos que serán menos activos).

Objetivos:

- a) Enseñar a los alumnos de ELE la importancia del uso de los argumentos adecuados para defender ciertos temas (preferiblemente, del registro formal) a través de la comunicación oral semiespontánea.
- b) Mejorar su capacidad de expresión oral.
- c) Enriquecer los conocimientos de los alumnos sobre la comunicación y la interacción del registro formal.
- d) Transmitir al alumnado nuevos conocimientos sobre las normas de la comunicación intercultural en el registro formal.
- e) Perfeccionar las habilidades de redacción de los textos argumentativos.

Competencias adquiridas por los alumnos:

- a) Tener dominio para emplear distintos tipos de argumentos (recordamos, las premisas externas, causales, adversativas, de generalización, implícitas y de ejemplificación) en la comunicación oral.
- b) Saber comentar y evaluar los argumentos usados por otros participantes en la actividad.
- c) Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma concreto (el español).

Listado de material para entregar: Texto argumentativo con los resultados de la evaluación argumentativa de los demás participantes de la actividad (indicando los nombres completos de los autores, la parte de la introducción, la evaluación justificada de las premisas y la conclusión).

Actividades y plan de trabajo:

La preparación para la tarea comprenderá unas sesiones expositivas (tres horas) con el profesor/la profesora. En ellas, se explicará en detalle cómo los argumentos adquiridos en la actividad 1 se pueden usar para justificar el punto de vista propio respecto a los distintos temas del registro formal; asimismo se proporcionará toda la información necesaria para la redacción de los textos argumentativos. Finalmente, el profesor/ la profesora atenderá las necesidades del alumnado y responderá a sus preguntas; tras ello, los alumnos comenzarán el trabajo en grupo que se dividirá en los cuatro pasos siguientes:

- I. Primer paso: los alumnos reciben los temas (procedentes del Capítulo II) que tienen que defender empleando distintos tipos de argumentos. Estos se acompañan con los ejemplos de las premisas que propone el profesor en la ficha didáctica (véase la Ilustración 56 más abajo). El grupo escoge uno de los temas y empieza a elaborar las premisas argumentativas para defenderlo. Este paso se lleva a cabo individualmente por los alumnos del grupo, ya que cada uno debe proponer por lo menos una premisa argumentativa que no coincida con los ejemplos de la ficha didáctica. Los alumnos propondrán por lo menos un argumento a favor del empleado, cliente o jefe. La ficha didáctica de la actividad 2 muestra distintos argumentos: algunos de ellos valdrán para defender la imagen del empleado, otros la del jefe y los demás la del cliente.
- II. Segundo paso: Los estudiantes proceden con la organización de las premisas compuestas; es decir, los alumnos tendrían que seleccionar las premisas argumentativas para que no se repitiesen y estructurarlas con el fin de exponerlas oralmente. Este paso se realiza en grupo para que cada participante tenga la posibilidad de incluir su argumento elaborado.

Actividad 2

Tema 1: Estáis trabajando en una empresa y últimamente estáis realizando más horas del horario habitual. Tenéis que explicar a vuestro jefe que acumulasteis horas extras y pedirle la correspondiente remuneración.

Tema 2: Comprasteis un paquete para viajar a España con una empresa turística. Al llegar al aeropuerto, descubristeis que no hay transporte para llevaros al hotel, aunque lo habíais pagado. Tenéis que llamar a la empresa turística y pedirles la remuneración por lo que ha sucedido.

Ejemplos de las premisas argumentativas:

1. Premisa externa (incluidos los argumentos de autoridad): *“lo que creo que hay que hacer es hablar con recursos humanos de nuestra empresa, a lo mejor ellos negociarán con usted para que les recompense las horas extras”*
2. Premisa causal: *“las horas extras tienen que ser pagadas porque así los empleados llegarán a estar más motivados y mejorarán su rendimiento”*
3. Premisa adversativa: *“pero es que no solamente se trata de las horas extras, se trata de que, si ese cliente no se atiende bien en la última hora, después va a volver a llamar”*
4. Premisa de generalización: *“siempre nos ha ido muy bien con vuestra empresa turística, y siempre hemos tenido una gran calidad”*
5. Premisa de ejemplificación: *“por ejemplo, cuando se acerca la hora de salir, no podemos dejar a nuestros clientes sin atender si ya están haciendo la cola”*
6. Premisa implícita: *“no podemos llegar al aeropuerto buscando a alguien y pensando “Vamos andando ahora hasta el hotel””* (de manera implícita, expresa una ironía con matiz de enfado para referirse a la empresa turística, en concreto a la calidad del servicio del transporte).

Ilustración 56: Ficha para la actividad didáctica 2.

- III. Tercer paso: los grupos de alumnos presentan oralmente sus premisas. Cada uno de los participantes tiene el rol de ponente. El profesor controla esta presentación y, si es necesario, interviene para comentar o corregir algunos aspectos; asimismo, este hará las preguntas a cada grupo para incentivar un pequeño debate acerca de la efectividad de sus premisas argumentativas. Es la etapa de producción libre espontánea, necesaria para que el profesor se asegure de que los alumnos son conscientes de la importancia de esta actividad 2.
- IV. Cuarto paso: acabarán redactando y entregando al profesor sus textos con la evaluación de los argumentos de los otros grupos.

Interdependencia positiva: Cada uno de los alumnos tendría que contribuir al resultado final del grupo aportando sus premisas argumentativas y asegurándose de que tienen presentes todos los tipos de premisas indicadas en los ejemplos de la ficha didáctica. Asimismo, en el último paso todos los miembros tendrían que participar en la redacción del texto y en la exposición oral de los argumentos.

Exigibilidad personal: Tal y como indica el plan del trabajo, cada uno de los alumnos se hará responsable de la selección y composición de sus argumentos. Asimismo, en el tercer paso el profesor/ la profesora elige al azar a los ponentes de cada grupo por turnos. De esta manera, cada participante expondría los resultados de la actividad con el requerimiento de participar todos.

Proceso de evaluación: La puntuación máxima es de 10 puntos. La distribución de los criterios de la evaluación está indicada en la siguiente Tabla 29:

Tabla 29: Evaluación de la actividad didáctica 2.

| Criterio | Calificación máxima | La mitad de la calificación máxima | Un 0 en este criterio |
|--------------------------|--|---|---|
| Redacción (5 p.) | El texto redactado es coherente, los argumentos se presentan de manera organizada y coherente, sin fallos gramaticales u ortográficos. | El texto es coherente, pero los argumentos no son suficientes para justificar el punto de vista del alumno. Pueden aparecer como máximo dos errores gramaticales u ortográficos. | El texto carece de coherencia, así como de argumentos. Hay más de tres errores gramaticales u ortográficos. |
| Presentación oral (5 p.) | El alumnado ha mostrado capacidad para elaborar las premisas argumentativas adecuadas, siguiendo las normas recogidas en la Ilustración 11, así como competencia para trabajar en equipo; han propuesto seis tipos de las premisas. Finalmente, han contestado las preguntas del profesor colaborando y apoyándose mutuamente. | Los argumentos han sido deficientes; los alumnos han prescindido de algún tipo de premisas indicadas en la Ilustración 12. Han atendido y respondido a las preguntas del profesor, pero no han mostrado suficiente capacidad para trabajar en equipo. | En general, el grupo ha propuesto menos de cuatro premisas. Dichas premisas no resultan adecuadas para el registro formal. Por último, los alumnos no han trabajado en equipo, sino individualmente, sin tener en cuenta las opiniones de sus compañeros. |

Ambas actividades didácticas elaboradas en este subapartado 3.4 pretenden facilitar la adquisición y práctica de los argumentos principales procedentes del análisis de las conversaciones semiespontáneas de los hablantes nativos de español y de las alumnas rusas (Capítulo II). El contenido propuesto en el presente subapartado y su asimilación por parte de los estudiantes les permite acabar el segundo nivel argumentativo y, finalmente, pasar al último nivel interaccional, que hemos planteado al principio de la estructura del Capítulo III. A continuación, mostramos la secuencia didáctica que corresponde a este último nivel.

3.5 Enseñanza multidimensional del español mediante el uso de la técnica de *role-play* para el alumnado ruso.

Tal y como se indica en el título, nos planteamos una secuencia didáctica que abarca todas las dimensiones expuestas en las secciones anteriores, en concreto la dimensión lingüística y paralingüística (los aspectos segmentales, suprasegmentales y gestuales del español, subapartados 3.1, 3.2 y 3.3), la dimensión discursivo-argumentativa (subapartado 3.4) y, finalmente, la interaccional para la enseñanza del español incluida en este mismo subapartado 3.5.

En lo que se refiere a las propuestas existentes para la enseñanza del español a los hablantes de ruso, destacamos los siguientes trabajos: la obra de Molkova (2017), sobre el sistema verbal en la enseñanza del español como L2; el estudio de Khimich et al. (2012), sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en la etapa inicial; y las propuestas didácticas de Pleukhova y Gazizova (2018, 2018a), sobre las destrezas principales en la enseñanza del español en la Universidad Federal de Kazán.

Algunas de estas propuestas incluyen también la dimensión interaccional, en concreto los trabajos de las últimas autoras citadas. Asimismo, según las observaciones personales, el empleo de la técnica de *role-play* en las clases de español como segunda lengua en la citada Universidad Federal de Kazán beneficia el desarrollo de destrezas orales de los alumnos, con lo que puede ser un instrumento muy adecuado para fomentar la expresión oral en español de estos alumnos.

En general, se trata del refuerzo de la competencia comunicativo-pragmática de los alumnos rusohablantes, el objetivo de la presente actividad didáctica. Repasando los trabajos de Lewis y Hill (1992), Castillo y Sancho (2002), Guzmán Tirado y del Pino (2002) y Maliavina (2003), se observa que los alumnos de origen ruso tienen dificultad en el proceso de adquisición del español en los niveles fonético y fonológico, y con interferencias morfo-sintácticas, en el uso del modo, de la voz pasiva y activa, de los verbos copulativos, etc. Nosotros creemos que estas dificultades pueden ser reforzadas también a través de la producción oral y el uso de la técnica de *role-play*, con lo cual aportamos una visión integral para su abordaje.

El estado de la cuestión del uso de la estrategia de juego de rol en el ámbito de enseñanza de lenguas ha sido tratado ya por diversos autores: Ladousse (1987), Lewis y Hill (1992), Brown (2000), Larsen-Freeman y Anderson (2013), Mandasari (2017), Youn

(2019), y Gnevsheva y Bürkle (2020), entre otros. Partiendo de los estudios citados, hemos observado que esta técnica se usa en el ámbito didáctico de manera fructífera, para mejorar o perfeccionar la expresión oral de los alumnos. El conocimiento y la aplicación adecuada de la estrategia de *role-play* en el proceso de enseñanza de idiomas puede favorecer al crecimiento lingüístico y personal del alumno, ya que, según Ladousse (1987, p. 7), dicha técnica comunicativa no solo proporciona fluidez y desarrolla habilidades en la enseñanza de los idiomas, sino también aumenta la interacción y el trabajo dinámico en el aula, motivando y animando a los alumnos. Por lo tanto, el objetivo general que se plantea en el presente subapartado es el de elaborar una serie de actividades didácticas usando esta técnica, por lo demás, utilizada también en la recogida de datos en nuestra investigación básica (Capítulo II). El presente estudio en su conjunto contribuye a que los profesores conozcan y comprendan mejor las ventajas del uso de la estrategia de *role-play* en el marco de la enseñanza de ELE.

Los *objetivos didácticos* que perseguimos en la presente sección 3.5 son los siguientes:

- 1) Enseñar la importancia del contexto a la hora de la adquisición y práctica de las destrezas orales.
- 2) Integrar la adquisición de los recursos verbales y los recursos no verbales.
- 3) Fomentar la comprensión de las normas de la comunicación intercultural en las situaciones de conflicto profesional.

Los *contenidos* de nuestra propuesta se organizan en tres actividades didácticas y cada una de ellas incluirá varias dimensiones lingüísticas tal y como mostramos en la siguiente Tabla 30:

Tabla 30: Los contenidos multidimensionales de las actividades didácticas de *role-play*.

| Tipos de contenidos | Explicación |
|----------------------------|--|
| Lingüísticos | Recursos discursivos: empleo de las estructuras léxico-sintácticas adecuadas en el registro formal y en las situaciones de comunicación profesional. |
| Paralingüísticos | Recursos no verbales: uso de los gestos y la expresión facial, y los recursos prosódicos como indicios de contextualización. |
| Pragmáticos | Actos de habla ilocutivos indirectos: expresión de las funciones pragmáticas de ironía, aviso amenazante indirecto, petición indirecta y cortesía. |

| | |
|-----------------|---|
| Interculturales | Negociación de la información siguiendo los principios de la comunicación intercultural (indicados en el Capítulo I, secciones 3.1 y 3.2): identificación de las implicaturas conversacionales, adaptación al cambio de marco comunicativo, respeto de los turnos, etc. |
| Argumentativos | Construcción de estructuras pragmático-argumentativas diversas: premisas argumentativas y estrategias de negociación de la información para conseguir los objetivos comunicativos. |

La *metodología* usada para la elaboración de nuestras actividades didácticas se articula en torno a varias técnicas, propuestas por Lewis y Hill (1992). En concreto, resaltamos las siguientes:

- a) Preparación: incluimos unas actividades que pretenden proporcionar información y practicar las habilidades que los estudiantes emplearán en su interacción durante las sesiones de *role-play* (procedentes de los subapartados 3.1-3.4).
- b) Trabajo sobre el discurso: usamos material preferiblemente audio-visual fácil de comprender, especialmente para la enseñanza y adquisición de los recursos no verbales (el gesto y la prosodia). Con este propósito, aprovechamos el material de nuestros dos corpus grabados en vídeo.
- c) Interacción: a través de las actividades de juego de rol pretendemos animar a nuestros alumnos a interactuar con pautas propuestas por el docente/la docente, pero sin su intervención. El rol adoptado por el profesor es de observador, quien tomará notas sobre los aspectos de la conversación de sus alumnos que tendrían que mejorar.
- d) Corrección: a lo largo de la interacción, consideramos los errores de los alumnos naturales y les ofrecemos la oportunidad de corregirlos. En relación con esto, usaremos las técnicas de la corrección externa (propuesta tanto por el profesor, como por el resto de los compañeros de clase) y de la autocorrección (autorreflexión por parte del alumno/la alumna sobre las desviaciones que cometió a lo largo de la conversación).

Una vez definidos los objetivos didácticos, los contenidos y la metodología de nuestra propuesta, pasamos al diseño de las actividades de juego de rol.

Actividad 1: La situación de conflicto profesional entre los empleados y el jefe de una empresa internacional

Punto de partida: Esta actividad pretende que los alumnos reflexionen y participen en una situación de conflicto profesional a nivel laboral, en la que intentan conseguir ciertos objetivos comunicativos; en concreto, tendrían que explicar la razón que provocó el conflicto, negociar y argumentar la información, respetando los roles (roles específicos en organismos revestidos del poder, tal y como indicamos en el Capítulo I, sección 3.3) y, finalmente, resolver el conflicto llegando a un acuerdo.

Duración de la actividad: el período de una clase.

Materiales didácticos: vídeo de la Actividad 1 de nuestro corpus (véase el material audio-visual en el CD anexo).

Tamaño de los grupos: 2-3 alumnos.

Etapas de realización de la actividad:

- 1) El docente explica el escenario de esta situación de conflicto, que implica dos o tres participantes (jefe/jefa y empleados/empleadas). Según dicho escenario, los empleados se reúnen con el jefe para explicar el motivo del conflicto (acumulación de las horas extra), usan diferentes premisas argumentativas (adquiridas en el subapartado 3.4) para negociar la información, y emplean los recursos no verbales adecuados (practicados en las secciones 3.1-3.3). El objetivo que persiguen todos los interlocutores es llegar a un acuerdo respetando sus respectivas imágenes sociales. Por último, el docente recordará que se deben cumplir las normas de la interacción intercultural profesional, es decir respetar los turnos de los participantes, prescindir del uso del lenguaje coloquial y de las ofensas personales (la descortesía).
- 2) Una vez explicado el escenario, el profesor mostrará el vídeo indicado en el material didáctico para que los alumnos tengan una referencia visual de cómo podría llevarse a cabo una situación semiespontánea de conflicto.
- 3) Después de haber visto el material audio-visual de referencia, los alumnos harán una reflexión sobre esta situación de conflicto contestando a las siguientes preguntas:
 - a) ¿De qué trata el conflicto? ¿Cuál es el motivo de su iniciación?

- b) ¿Quién está involucrado en el conflicto? ¿Cuál es su relación?
 - c) ¿Qué pretende conseguir cada uno de los participantes?
 - d) ¿Qué técnicas y recursos de negociación usan los interlocutores para resolver el conflicto?
 - e) Dichos recursos ¿se emplean de forma adecuada y eficaz? ¿Por qué? ¿Por qué no?
 - f) ¿Cuál es el resultado de la interacción?
 - g) ¿Qué aspectos de esta conversación se podrían mejorar?
- 4) Finalmente, el profesor divide a sus alumnos en los grupos y empiezan a reproducir la misma situación de conflicto. Cada participante interpretará tanto el papel del jefe como el del empleado, con lo que se intercambiarán los roles. Este paso les permitirá a los alumnos evaluar la comunicación de sus compañeros de grupo y compararla con su propia estructura interactiva. Asimismo, el profesor anotará los aspectos discursivos que se podrían mejorar.
- 5) Por último, la actividad se acabará con la fase de corrección en la que tanto los alumnos como el profesor ofrecerán sus observaciones para desarrollar la competencia pragmático-comunicativa en las situaciones de conflicto profesional.

Actividad 2: La situación de conflicto entre los clientes y el empleado de una empresa turística

Punto de partida: La presente actividad se lleva a cabo en torno a otra situación de conflicto profesional, en este caso a nivel de las relaciones comerciales, en la que los alumnos intentan conseguir ciertos objetivos comunicativos (recordemos explicar la razón que provocó el conflicto, negociar y argumentar la información y llegar a un acuerdo).

Duración de la actividad: el período de una clase.

Materiales didácticos: vídeo de la Actividad 2 de nuestro corpus.

Tamaño de los grupos: 2-3 alumnos.

Etapas de realización de la actividad:

- 1) Tal y como hemos explicado en la actividad anterior, el docente aclara el escenario de esta nueva situación de conflicto, que incluye dos o tres

participantes (el empleado/la empleada de la empresa turística y los clientes). Según ello, los clientes se reúnen con el empleado para presentar una reclamación acerca del servicio incumplido por parte de esta empresa; en concreto, los clientes habían comprado un paquete de viaje a España con dicha empresa, sin embargo, no han recibido la atención adecuada por parte de la recepcionista del hotel cuando quería contratar un transporte hasta el aeropuerto. El objetivo que persiguen los clientes es obtener una remuneración por parte de la compañía por el servicio incumplido, mientras que el empleado intenta defender la imagen de su empresa y resolver la situación para no perder a sus clientes. Asimismo, el profesor recordará que es obligatorio cumplir las normas de la interacción intercultural profesional ya aludidas más arriba. Cada participante interpretará tanto el papel del empleado como el del cliente mediante el intercambio de roles.

- 2) En lo que se refiere al resto de las etapas y preguntas para la reflexión, se usarán las mismas que hemos propuesto en la anterior Actividad 1.

Actividad 3: La situación de conflicto entre los clientes y el empleado de una empresa telefónica

Punto de partida: Esta última actividad también se desarrolla en torno a otro juego de rol para la adquisición y práctica de la competencia pragmático-comunicativa de nuestros alumnos. La presente situación de conflicto también pertenece al nivel de las relaciones comerciales; en ella los alumnos intentan resolver el conflicto, consiguiendo ciertos objetivos comunicativos, negociando la información y llegando como siempre a un acuerdo.

Duración de la actividad: el período de una clase.

Materiales didácticos: vídeo de la Actividad 3 de nuestro corpus.

Tamaño de los grupos: 2-3 alumnos.

Etapas de realización de la actividad:

- 1) En esta última actividad, el docente aclara el escenario, que incluye dos o tres participantes (el empleado/la empleada de la empresa telefónica y los clientes). Los clientes acuden al empleado para presentar una reclamación por el servicio incumplido, la instalación del servicio de ADSL por parte de esta compañía.

El técnico de la empresa no les llegó a contactar y, por tanto, no llegó a acordar ninguna fecha para la instalación del servicio. El objetivo presente de los clientes es obtener una compensación por parte de la compañía por el servicio incumplido, mientras que el empleado intenta defender la imagen de su empresa y resolver la situación para dejarlos satisfechos. El profesor, como en las anteriores actividades, procurará que se cumplan todas las normas de la interacción intercultural profesional y del intercambio de roles.

- 2) En lo que se refiere al resto de las etapas y preguntas para la reflexión, se usarán las mismas que hemos propuesto en la anterior Actividad 1

Finalmente, la *evaluación* realizada por el profesor comprende la retroalimentación positiva e indicación de los errores anotados a lo largo de las tres actividades. Cabe destacar que, en esta última fase, el profesor evaluará tanto el progreso de sus alumnos como su propia práctica docente con el fin de adaptarla y mejorarla.

Los siguientes criterios de evaluación determinan el nivel de superación de los objetivos didácticos planteados al principio de la presente propuesta didáctica:

- 1) Los alumnos asimilaron la importancia del contexto para la adquisición y práctica de las destrezas orales.
- 2) Los estudiantes llegaron a adquirir y practicar el uso de los recursos verbales y recursos no verbales integrados en las situaciones de conflicto.
- 3) Los aprendices cumplieron las normas de la comunicación intercultural en las situaciones de conflicto profesional mientras llevaban a cabo las Actividades 1-3.

3.6 Resumen

A modo de síntesis, resaltamos que todas las secuencias didácticas elaboradas a lo largo de este capítulo representan en el nivel aplicado los principios de los estudios de complejidad y SDC explicados en el Capítulo I. En concreto, a través de nuestra propuesta mostramos el enfoque de los SDC en la enseñanza y la adquisición de tres dimensiones lingüísticas, la prosodia, el gesto y los recursos discursivos, y en su interrelación; no como agregados, sino en su conjunto global y en su interacción. Asimismo, incluimos la interdependencia entre la enseñanza de segundas lenguas y las TIC, continuando con nuestro ejercicio de interdisciplinariedad, como fundamento clave de los estudios de la

complejidad. Todo ello, bajo la inspiración de las bases teóricas de los estudios de Larsen-Freeman y Long (1991), y Larsen-Freeman (2017): partimos así de que el alumno forma parte del objeto que estudia y lo observa en relación con sus los conocimientos adquiridos previamente en el proceso de adquisición de sus distintas lenguas (L1 y L2, la cultura propia en relación con la cultura de la lengua meta, etc.). Dichas bases están integradas en nuestra propuesta didáctica gracias al uso de las metodologías activas y el aprendizaje cooperativo.

Con ello, creemos que nuestra propuesta didáctica permite enseñar lo complejo que es el discurso. Tal y como hemos mencionado al principio del presente capítulo, para elaborar las actividades didácticas partimos de varios niveles discursivos, en concreto del nivel lingüístico y paralingüístico (incluyendo la corrección y el perfeccionamiento de la prosodia y el gesto), y el nivel pragmático-argumentativo (enfocando la adquisición y la práctica de distintas premisas argumentativas, así como de otros recursos discursivos). Este enfoque nos ha permitido poner en práctica uno de los principios de los estudios de complejidad: los alumnos estudian dichos niveles por separado, pero siempre con el fin de practicarlos de forma holística e inclusiva en el último nivel interaccional; en el nivel educativo a través de actividades de *role-play*.

A través de esta técnica nos acercamos al máximo nivel de la complejidad ya que, facilitamos a nuestros alumnos un proceso abarcador de la adquisición de la competencia pragmático-comunicativa. Finalmente, desde los niveles superiores de la didáctica de ELE, la técnica de juego de rol permite practicar y con ello facilitar la adquisición de las competencias necesarias para la comunicación profesional a nivel formal y funcional, tal y como se afirma en la obra del Consejo de Europa (2002, p. 148); aspectos difíciles aún para el alumnado de los niveles superiores de segundas lenguas porque no le es siempre posible la interacción activa con los nativos en interacciones naturales. La práctica comunicativa semiespontánea, y luego la reflexión metadiscursiva de los recursos utilizados por los nativos en idénticos contextos y de sus propios errores pueden ser un buen instrumento didáctico en las clases avanzadas de español como segunda lengua.

General conclusions / Conclusiones generales

The results of the contrastive-comparative analysis carried out in this doctoral thesis allow us to conclude that there are coincidences in the pragmatic-argumentative structures constructed by native Spanish speakers and Russian pupils, although there are also evident particularities in the discourse of non-native speakers in their attempt to resolve the conflict.

First of all, we highlight the features that coincide in the two groups of speakers:

- 1) Both groups adapt to the communicative framework through the use of both communicative strategies and different types of arguments.
- 2) Turn-taking is organised according to the rules of formal register interaction, thus following the initial instructions; in particular, the resource of lexical reduplication is used by both native and non-native participants with several functions: interaction management, clarification of some aspects of the conversation, coherence of ideas throughout the discourse, and reinforcement of politeness strategy. Likewise, the use of interruptions by the more powerful participants (i.e. those acting as bosses) is a discursive resource to which both the native and the non-native speakers resort in order to maintain control of the interaction.
- 3) Both types of speakers use various morpho-syntactic resources with a persuasive function; we highlight modal verbal periphrases with the intention of convincing their client(s), especially the periphrasis of intention and the periphrasis of obligation.
- 4) Strategies of depersonalisation and personalisation, as well as positive and negative politeness, are constructed by both groups of participants, especially by speakers with more authoritative roles, as a way of leading the mitigation of possible conflict. There is no evidence of discourtesy in any of the interactions.
- 5) The use of argumentative resources by both the native Spanish speakers and the Russian speakers also contributes to the resolution of the conflict: one of the most frequently used resources is the one that serves the function of generalisation (company rules).
- 6) Non-verbal resources such as prosody and gesture function as mechanisms of formal expression of certain types of topic and focus, thus contributing to

information management. For example, we have highlighted that the native speaker in Dialogue I highlights the emphatic retaken topic through the values of rising tone and duration, just as the non-native speaker in Dialogue IV highlights the realisation of the contrast focus through facial expression (hand movement with deictic function, coinciding with the direction of the gaze fixed on the interlocutors).

- 7) In the two types of speakers, there is quite a lot of overlap in the use of non-verbal resources with a complementary function to verbal resources, i.e. as a reinforcement of the meaning conveyed by the linear chain.

Secondly, we identified the following discrepancies in the interactions of native and nonnative speakers:

- 1) The use of adverbs of clarification, such as *efectivamente* (eng. “indeed”) or *pues* (eng. “then”), and/or confirmatory structures, such as *por supuesto* (eng. “of course”) or *claro* (eng. “naturally”), as attenuators to mitigate a possible threat in the conflict. They appear to be used only by the native speakers, which seems to show that the native speakers have sufficient resources to anticipate such conflict with the use of these discourse markers.
- 2) In the communicative interactions of the non-native speakers, we observe less use of indirection, as opposed to the greater presence of contextualisation cues to activate conversational implicatures and to express politeness in the native speakers. Discursive (verbal) resources act as cues in both groups of speakers, but divergences are observed in the use of non-verbal resources: in the native speakers, prosodic and kinesic resources act more frequently, both as contextualisation cues with inferential function and for the expression of politeness. On the other hand, the data on indirect politeness strategies show that the nonnative speakers also use less indirection in the expression of this meaning. This divergence leads us to the conclusion that our informants, Russian learners of Spanish, have greater difficulty in the production of indirect illocutionary speech acts. This may be due to a lack of training in pragmatic-communicative competence in their ELE classes.
- 3) Continuing with the use of non-verbal resources, another differentiating aspect is that the non-native speakers mostly use them as another alternative channel; in this second case, to reinforce the explicit semantic-pragmatic meaning.

- 4) In the argumentative aspect, the native speakers make greater use of argument with a generalisation function and argumentation by means of examples, while Russian speakers use an implicit argumentative premise and demonstrative (explicit) arguments; likewise, the argumentative resource that we do not find in Russian speakers is that of authority.
- 5) As a means of conflict mitigation, the native speakers make frame shifts, for example, activating a more colloquial frame to express affiliation with their interlocutor.

After these convergences and divergences, we now return to the general questions and objectives we set for ourselves at the beginning of our work. After analysing the data, we are in a position to provide answers in the following directions:

- 1) In relation to the prosodic variables identified in the corpus of Russian speakers, we observe that the interaction of the values of tone, intensity and duration (in certain cases, only two of these variables interact) defines the realisation of the prosodic focus. Likewise, duration and circumflex tonal movement appear as the crucial prosodic features to highlight the intention of a speech act with irony; on other occasions, intensity also appears to express indirect threat, politeness or indirect request.
- 2) The two types of transfer (positive and negative) of the Russian learners' L1 are also evident, one in argumentation and the other in prosodic use: as discussed in the summary of Chapter II, these learners show a wider range of argumentative resources compared to native speakers (Dialogues III and IV); however, they employ certain prosodic features which, in the context of intercultural interactions, would possibly cause communicative misunderstandings.
- 3) In most cases, gestures and facial expressions are grouped together to express the following pragmatic meanings (in both types of speakers):
 - a) Irony: smile, eyes wide, eyebrows raised, gaze fixed on the interlocutor and head tilted forward.
 - b) Indirect request: frowning, eyes open, gaze fixed on the interlocutor and head straight.
 - c) Politeness: eyes closed, head tilted towards the interlocutors and gaze shifted towards the interlocutors.
 - d) Indirect threat: eyes open, gaze fixed on the interlocutor and slight frown.

- 4) With regard to the didactic material proposed in Chapter III, we emphasise that it covers all the relevant aspects (prosodic, gestural, discursive and argumentative) previously analysed in the corpora of the previous Chapter II. The aim is to improve the pragmatic-communicative competence of Russian-speaking learners of Spanish on the basis of our semispontaneous interactional data. The Plugin tool for phonetic-phonological analysis in Spanish (PAFe) would facilitate the improvement of their intonation production, a difficult aspect for Russian speakers of Spanish, that has already been shown in the literature discussion (Dmitrieva 2017; García Riverón 1980, 1987; and Mazina 1984).
- 5) The choice we made in the initial proposal of this research to use the role-play technique as a source of our data, both in native and non-native interactions, has proven to be correct. Natural data are not of sufficient quality to analyse verbal and non-verbal resources together (an example of this is the empirical material from the work of Morales López et al. 2006, carried out with hidden recording, among many others on oral discourse). For the moment, we believe that it is more useful to advance in this type of research with semi-spontaneous data that allow the strategic location of the cameras and with which it is also possible to subsequently see the image of the interlocutors, with prior authorisation. In this way, we approach the investigation of discursive phenomena at the highest level of their complexity, at the intermediate-advanced levels of Spanish language teaching. In doing so, we provide our students with a comprehensive methodology for acquiring pragmatic-communicative competence.

Finally, the paradigm of complexity studies with its dynamic and complex nature, and the joint use of perceptual, acoustic and pragmatic-argumentative methods in the analysis of simulated professional interactions has allowed us to study the construction of semantic-pragmatic meaning from Halliday's dynamic: that of the form-function dialectic. To do this, we had to learn to integrate the aspects studied (prosodic, gestural and discursive), after their initial description separately, in order to obtain a global and complex image, always from the perspective of their interrelation and interaction. In this way, we tried to provide a more interdisciplinary vision in the field of Hispanic Philology by integrating all the formal components that construct the meaning of interactional speech acts. From our perspective, we consider it an advance in Hispanic Studies research.

As for the limitations of our research, we believe that the main difficulty of a complex study of simulated role-play interactions lies in controlling all the variables for collecting data with the highest possible quality. Although we managed to collect a corpus of video recordings of Russian learners and native speakers specifically for this research - in most of the interactions, with quite good quality – we still need to work more on improving this technical aspect. In the analysis of certain moments in these interactions, we had some difficulties with their transcription, acoustic and visual analysis more difficult (for this reason, we could not include more images of the native speaker who acted as the supposed boss/employee in Dialogues I, II and V).

In relation to future lines of research, we consider it necessary to study in depth the intonational system of the Galician Spanish variant; as we have observed throughout our work, it is essential to define the grammaticalised intonational patterns of the EG and its semantic-pragmatic functions in order to subsequently analyse more adequately the variations according to the diversity of discursive genres (the latter is the phase in which the research group coordinated by García Riverón on the prosodic system of Havana is currently working). We also consider that this same study is required to define the intonational patterns of the interlanguage used by Russian speakers in Spanish. Therefore, for our part, we have considered a pragmatic-argumentative study when we lacked knowledge of the grammaticalised patterns in prosody, which has yet to be completed in peninsular Spanish. The experience gained in the present research will allow us to address this objective in the future for the Galician variable, following the model of the Cuban prosody group. Furthermore, the data obtained in Chapter II of the present thesis indicate that we need to study in depth the contextualisation cues, whose formal expression covers the three linguistic levels (prosodic, gestural and pragmatic-discursive), with the aim of defining their frequency of occurrence, the interrelation between them, their gradation, their various pragmatic meanings, etc.

In the applied aspect, we plan to extend the functionalities offered by our PAFe tool and add the segmental components (such as the production of vowels and consonants) to facilitate their acquisition and improvement of Spanish not only by Russian learners, but also by other learners whose mother tongue is different. The results proposed in our work will make it possible to improve the teaching materials currently in use, adapting them to the real needs of learners. We hope, therefore, that this doctoral thesis will provide new

perspectives for future studies in the teaching of Spanish from the complex and comprehensive viewpoint offered by the chosen theoretical framework.

Los resultados del análisis contrastivo-comparativo realizado en la presente tesis doctoral nos permiten concluir que existen coincidencias en las estructuras pragmático-argumentativas construidas por los hablantes nativos y por las alumnas rusas, aunque también se observan particularidades evidentes en el discurso de las hablantes no nativas en su intento por resolver el conflicto.

En primer lugar, destacamos los rasgos coincidentes en los dos grupos de hablantes:

- 1) Ambos grupos se adaptan al marco comunicativo a través del uso tanto de estrategias comunicativas como de distintos tipos de argumentos.
- 2) El cambio de turnos está organizado según las normas de la interacción del registro formal, siguiendo así las instrucciones iniciales; en concreto, el recurso de reduplicación léxica se usa tanto por los participantes nativos como los no nativos cumpliendo varias funciones –gestión de la interacción, aclaración algunos aspectos de la conversación, coherencia de las ideas a lo largo del discurso y refuerzo de la estrategia de cortesía–. Asimismo, el empleo de las interrupciones por parte de los participantes con mayor poder (es decir, los que actúan como jefes, tanto el nativo como la hablante no nativa) es un recurso discursivo al que ambos recurren para mantener el control de la interacción.
- 3) Ambos tipos de hablantes utilizan diversos recursos morfo-sintácticos con función persuasiva; destacamos las perífrasis verbales modales con la intención de convencer a su cliente o clientas, sobre todo las perífrasis de intención y las de obligación.
- 4) Se construyen estrategias de despersonalización y personalización, así como de cortesía positiva y negativa por parte de ambos grupos de participantes, sobre todo por los hablantes con roles de mayor autoridad, como forma de liderar la mitigación del posible conflicto. No se advierte la presencia de la descortesía en ninguna de las interacciones.
- 5) El uso de los recursos argumentativos tanto por los hablantes nativos, como por las hablantes rusas también contribuye a la resolución del conflicto: uno de los

más usados es el que cumple la función de generalización (normas de la empresa).

- 6) Los recursos no verbales tales como la prosodia y el gesto funcionan como mecanismos de la expresión formal de ciertos tipos de tópico y foco, por tanto, contribuyen a la gestión de la información. Por ejemplo, hemos destacado que el hablante nativo del Diálogo I resalta el tópico retomado enfático a través de los valores del tono ascendente y la duración, así como la hablante no nativa del Diálogo IV destaca la realización del foco de contraste a través de la expresión facial (movimiento de la mano con función deíctica, coincidiendo con la dirección de la mirada que se fija en las interlocutoras).
- 7) En los dos tipos de hablantes hay bastante coincidencia en el uso de los recursos no verbales con función complementaria respecto a los recursos verbales; es decir, como refuerzo del significado transmitido por la cadena lineal.

En segundo lugar, identificamos las siguientes discrepancias en las interacciones de los hablantes nativos y las hablantes no nativas:

- 1) El uso de los adverbios de aclaración, tales como “efectivamente” o “pues”, y/o de las estructuras de confirmación, como “por supuesto” o “claro”, como atenuadores para mitigar una posible amenaza en el conflicto. Aparecen utilizados únicamente por los hablantes nativos, con lo cual parece evidenciarse que disponen de recursos suficientes para anticiparse a dicho conflicto con el uso de estos marcadores discursivos.
- 2) En las interacciones comunicativas por parte de las hablantes no nativas observamos el uso de menor indirección, frente a la mayor presencia, en los hablantes nativos, de indicios de contextualización para activar implicaturas conversacionales y para expresar cortesía. Los recursos discursivos (verbales) actúan como indicios en ambos grupos de hablantes, pero se observan divergencias en cuanto al uso de los recursos no verbales: en los hablantes nativos los recursos prosódicos y quinésicos actúan con más frecuencia, tanto como indicios de contextualización con función inferencial como para la expresión de la cortesía. Por otra parte, los datos referidos a las estrategias indirectas de cortesía demuestran que las hablantes no nativas usan también menos indirección en la expresión de este significado. Esta divergencia nos lleva a la conclusión de que nuestras informantes, aprendices rusas de español, tienen mayor dificultad en la producción de los actos de habla ilocutivos indirectos;

quizás también por falta de formación de la competencia pragmático-comunicativa en sus clases de ELE.

- 3) Continuando con el uso de los recursos no verbales, otro aspecto diferenciador es que las hablantes no nativas los usan mayoritariamente como otro canal alternativo; en este segundo caso, para reforzar el significado semántico-pragmático explícito.
- 4) En el aspecto argumentativo, se advierte, por parte de los hablantes nativos, mayor uso del argumento con función de generalización y la argumentación por medio de ejemplos; mientras que las hablantes rusas emplean una premisa argumentativa implícita y argumentos demostrativos (explícitos); asimismo, el recurso argumentativo que no encontramos en las hablantes rusas es el de autoridad.
- 5) Como recurso para mitigar el conflicto, los hablantes nativos realizan cambios de marco; por ejemplo, activando un marco más coloquial para expresar afiliación con su interlocutor.

Tras estas convergencias y divergencias, retomamos a continuación las preguntas generales, así como los objetivos que nos planteamos al inicio de nuestro trabajo. Tras el análisis de los datos, estamos en condiciones de ofrecer respuestas en las siguientes direcciones:

- 1) En relación con las variables prosódicas identificadas en el corpus de las hablantes rusas, observamos que la interacción de los valores del tono, la intensidad y la duración (en ciertos casos, solo interactúan dos de estas variables) define la realización del foco prosódico. Asimismo, la duración y el movimiento tonal circunflejo aparecen como características prosódicas cruciales para resaltar la intención de un acto de habla con ironía; en otras ocasiones también aparece la intensidad para expresar amenaza indirecta, cortesía o petición indirecta.
- 2) Se evidencian también los dos tipos de transferencia (positiva y negativa) de la L1 de las alumnas rusas, una en la argumentación y la otra en el uso prosódico: según exponemos en el resumen del Capítulo II, estas alumnas muestran un rango más amplio de los recursos argumentativos en comparación con los hablantes nativos (Diálogos III y IV); no obstante, emplean ciertos rasgos prosódicos que, en el contexto de las interacciones interculturales, posiblemente causarían malentendidos comunicativos.

- 3) Los gestos y la expresión facial que se agrupan, en la mayoría de los casos, para expresar significados pragmáticos son los siguientes (en ambos tipos de hablantes):
 - a) Ironía: sonrisa, apertura de ojos, subida de cejas, mirada fija en el interlocutor y cabeza inclinada hacia delante.
 - b) Petición indirecta: ceño de cejas, ojos abiertos, mirada fija en la interlocutora y cabeza recta.
 - c) Cortesía: ojos cerrados, inclinación de la cabeza hacia las interlocutoras y cambio de mirada hacia las interlocutoras.
 - d) Amenaza indirecta: ojos abiertos, mirada fija en la interlocutora y ligero ceño de cejas.
- 4) Respecto al material didáctico propuesto en el Capítulo III, resaltamos que abarca todos los aspectos relevantes (prosódicos, gestuales, discursivos y argumentativos) previamente analizados en los corpus del capítulo anterior. Con ello, se pretende mejorar la competencia pragmático-comunicativa de los alumnos rusohablantes, a partir de la base de nuestros datos interaccionales semiespontáneos. La herramienta *Plugin para el análisis fonético-fonológico en español* (PAFe) facilitaría el perfeccionamiento de la producción de su entonación, un aspecto difícil para los hablantes rusos de español, como ya se ha mostrado en la discusión bibliográfica (Dmitrieva 2017; García Riverón 1980, 1987; y Mazina 1984).
- 5) La elección que hicimos en la propuesta inicial de la presente investigación de utilizar la técnica del *role-play* como fuente de nuestros datos, tanto en las interacciones nativas como no nativas, se ha revelado acertada. Los datos naturalísticos no presentan la calidad suficiente para analizar conjuntamente los recursos verbales y no verbales (un ejemplo de ello es el del material empírico del trabajo de Morales López et al. 2006, realizado con grabación oculta, y tantos otros sobre el discurso oral). Por el momento, creemos que es más útil avanzar en este tipo de investigaciones con datos semiespontáneos que permiten la ubicación estratégica de las cámaras y con los que es posible también mostrar posteriormente la imagen de los interlocutores, previa autorización. Con ello, nos acercamos a la investigación de los fenómenos discursivos en el máximo nivel de su complejidad, en el de los niveles intermedios-avanzados de la enseñanza del español. Y, con

ello, facilitamos a nuestros alumnos una metodología integral de la adquisición de la competencia pragmático-comunicativa.

Finalmente, el paradigma de los estudios de complejidad, su carácter dinámico y complejo, y el empleo conjunto de los métodos perceptivos, acústicos y pragmático-argumentativos en el análisis de las interacciones profesionales simuladas nos ha permitido estudiar la construcción del significado semántico-pragmático desde la dinámica de Halliday: la de la dialéctica forma-función. Para ello, hemos tenido que aprender a integrar los aspectos estudiados (prosódicos, gestuales y discursivos), tras su descripción inicial por separado, para obtener una imagen global y compleja siempre desde la perspectiva de su interrelación e interacción. De esta manera, hemos intentado aportar una visión más interdisciplinar en el ámbito de la Filología Hispánica al integrar todos los componentes formales que construyen el significado de los actos de habla interaccionales. Desde nuestra perspectiva, lo consideramos un avance en la investigación de los Estudios Hispánicos.

En cuanto a las limitaciones de nuestra investigación, creemos que la principal dificultad de un estudio complejo de las interacciones simuladas de *role-play* está en el control de todas las variables para la recogida de los datos con la mayor calidad posible. A pesar de que hemos conseguido recopilar un corpus grabado en vídeo de las aprendices rusas y de hablantes nativos específicamente para esta investigación –en la mayoría de las interacciones, con bastante calidad–, aún necesitamos trabajar más en la mejora de este aspecto técnico. En el análisis de ciertos momentos en estas interacciones, hemos tenido algunas dificultades, por lo que ha resultado más difícil su transcripción, su análisis acústico y visual (por esta razón, no hemos podido incluir más imágenes del hablante nativo que ha actuado como supuesto jefe/empleado en los Diálogos I, II y V).

En relación con las futuras líneas de investigación, consideramos necesario profundizar en el estudio del sistema entonativo de la variante del español de Galicia; como hemos observado a lo largo de nuestro trabajo, es esencial definir los patrones entonativos gramaticalizados del EG y sus funciones semántico-pragmáticas para posteriormente analizar más adecuadamente las variaciones según la diversidad de los géneros discursivos (esta última es la fase en la que se encuentra actualmente el grupo de investigación que coordina García Riverón sobre el sistema prosódico de La Habana). Asimismo, consideramos que este mismo estudio se requiere para definir los patrones entonativos de la interlengua que usan los hablantes rusos en español, quizás más cercana

a la variante estándar. Por tanto, por nuestra parte, nos hemos planteado un estudio pragmático-argumentativo cuando nos faltaba el conocimiento de los patrones gramaticalizados en la prosodia, que está aún por completar en el español peninsular. La experiencia obtenida en la presente investigación nos permitirá abordar en el futuro este objetivo para la variable de Galicia, siguiendo el modelo del grupo de prosodia cubano. Además, los datos obtenidos en el Capítulo II de la presente tesis indican que necesitamos profundizar en el estudio de los indicios de contextualización, cuya expresión formal abarca los tres niveles lingüísticos (prosódico, gestual y pragmático-discursivo), con el objetivo de definir su frecuencia de aparición, la interrelación entre ellos, su gradación, sus diversos significados pragmáticos, etc.

En el aspecto aplicado, nos planteamos ampliar las funcionalidades que ofrece nuestra herramienta PAFe y añadir los componentes segmentales (como la producción de las vocales y consonantes) para facilitar su adquisición y perfeccionamiento no solo por parte de los alumnos rusos, sino también otros alumnos cuya lengua materna sea distinta. Los resultados propuestos en nuestro trabajo, permitirían mejorar los materiales didácticos usados actualmente, adoptándolos a las necesidades reales de los aprendices. Esperamos, por lo tanto, que la presente tesis doctoral aporte nuevas perspectivas para futuros estudios en la enseñanza de español a partir de la mirada compleja y abarcadora que nos ha ofrecido el marco teórico elegido.

Bibliografía

- (1) Adarve, M. M. C. (2005). Las repeticiones del discurso oral como elementos delimitadores de unidades discursivas. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 30, 1-52.
- (2) Anderson-Hsieh, J., Johnson, R., y Koehler, K. (1992). The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. *Language learning*, 42, 529-555.
- (3) Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Harvard University Press.
- (4) Aznar Juan, M. L. (2012). *El discurso oral del profesor portugués de español como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universidad de Alcalá.
- (5) Ballesteros Panizo, M. y Font-Rotchés, D. (2019). Acoustic analysis of intonation: Comparison between two dialects of Spanish from the north of the peninsula. *Lingua*, 221, 49-71.
- (6) Beckman, M., Díaz-Campos, M., McGory, J. T. y Morgan, T. A. (2002). Intonation across Spanish, in the Tones and Break Indices framework. *Probus*, 14, 9-36.
- (7) Bermúdez Sánchez, M. (2018). *Funciones discursivas de la entonación en el discurso académico del profesor. Valor de la prosodia en la conferencia universitaria* [Tesis doctoral]. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.
- (8) Bermúdez Sánchez, M., Pedrosa Ramírez, A., y García Riverón, R. M. (2021). El sistema entonativo cubano y sus funciones en la interpretación de los actos de habla interaccionales. *Logos (La Serena)*, 31, 356-379.
- (9) Bernal Linnarsand, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía: Un estudio de la conversación coloquial española* [Tesis doctoral]. Stockholm University.
- (10) Bernal Linnarsand, M. (2018). Teaching Sociopragmatics: Face-work, politeness and impoliteness in L2 Spanish colloquial conversations. En D. Dumitrescu y P. Andueza (Eds.), *L2 Spanish Pragmatics* (pp. 131-150). Routledge.
- (11) Blake, R. J. y Zyzik, E. C. (2016). *El español y la lingüística aplicada*. Georgetown University Press.
- (12) Blas-Arroyo, J. L. (1991). Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística. *Revista Española de Lingüística*, 21, 265-290

- (13) Briz Gómez, B. A. y Grupo Val.Es.Co. (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Ariel
- (14) Briz Gómez, B. A. y Grupo Val.Es.Co. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Anejo de la Revista Oralía. Arco/Libros.
- (15) Brown, D. H. (2000). *Principles of Language Learning & Teaching (4th ed.)*. Longman.
- (16) Brown, P. y Levinson, S. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. En E. Goody (Ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction* (pp. 56-310). Cambridge University Press.
- (17) Brown, Y. y Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- (18) Bryzgunova, E. A. (1963). *Prakticheskaya fonetika i intonatsiya russkogo yazyka / Practical Phonetics and intonation of the Russian language*. MGU Publ.
- (19) Bryzgunova, E. A. (1977). *Zvuki i intonatsiya russkoy rechi / Sounds and intonation of Russian speech*. Russkiy yazyk.
- (20) Caballero, L. (2002). Modalidades semánticas del lenguaje. En I. M. Aleza (Ed.), *Estudios lingüísticos cubanos II*, (pp. 137-160). Universitat de València.
- (21) Caballero, L. (2014). *Semántica y diccionario*. Editorial Ciencias Sociales.
- (22) Cantero Serena, F. J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación (Vol. 54)*. Edicions Universitat Barcelona.
- (23) Cantero Serena, F. J. (2019). Expresión y contacto: dimensiones de la afectividad en prosodia. *Moenia*, 25, 521-537.
- (24) Cantero Serena, F. J. y Font Rotchés, D. (2009). Protocolo para el análisis melódico del habla. *Estudios de Fonética Experimental*, 18, 18-32.
- (25) Cantero Serena, F. J. y Mateo Ruiz, M. (2013). La entonación prelingüística del español: implicaciones didácticas. En L. P. Cancelas Ouviaña, R. Jiménez Fernández, M. F. Romero Oliva y S. Sánchez Rodríguez (Eds.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI* (p. 1-10). Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- (26) Capra, F. (1996). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. Anchor Books.
- (27) Capra, F. (2007). Complexity and life. *Systems Research and Behavioral Science*, 24, 475-480.
- (28) Castro Viúdez, F., Piñeiro, M. Á., Díez, I. R., y Francos, C. S. (2014). *Nuevo español en marcha 2: curso de español como lengua extranjera*. SGEL.

- (29) Cestero Mancera, A. M. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *Estudios de Lingüística*, 20, 57-77.
- (30) Cestero Mancera, A. M. (2018). Nonverbal communication in L2 Spanish teaching. En D. Dumitrescu y P. Andueza (Eds.), *L2 Spanish Pragmatics: From Research to Teaching* (pp. 90-107). Routledge.
- (31) Cestero Mancera, A. M. (2020). Más allá de lo verbal. En M. V. Escandell Vidal, J. A. Pons y A. K. Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 323-338). Akal.
- (32) Cestero Mancera, A. M. (2012). La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, 1, 31-62.
- (33) Cestero Mancera, A. M. (2016). El tabú lingüístico: análisis sociolingüístico. En R. González, A. Jimeno Zuazu y C. Llamas Saiz (Eds.), *Lingüística y pragmática: estudios sobre gramática discursiva* (pp. 69-81). Síntesis.
- (34) Cestero Mancera, A. M. (2017). La comunicación no verbal en discurso persuasivo empresarial. *Pragmalingüística*, 25, 124-145.
- (35) Cortés Moreno, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE. *Carabela*, 52, 77-98.
- (36) Council of Europe / Consejo de Europa (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes.
- (37) Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing [www.coe.int/lang-cefr].
- (38) Couto Fernández, T. (2021). *Una herramienta de análisis del habla de audio para proporcionar retroalimentación automática a los estudiantes en la pronunciación en español* [Trabajo de fin de grado]. Universidade da Coruña.
- (39) Cruttenden, A. (1986). *Intonation*. Cambridge University Press.
- (40) Cuevas Alonso, M. y López Bobo, M. J. (2011). Dialectos en contacto y prosodia. Análisis contrastivo de la entonación del oriente y occidente de Cantabria. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 17, 39-52.
- (41) Cuevas Alonso, M., y Míguez Álvarez C. M. (2019). La entonación del español de Cantabria de oriente a occidente. Las interrogativas absolutas. *Moenia*, 25, 597-617.

- (42) Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25, 349-367.
- (43) Culpeper, J. (2008). Reflections on impoliteness, relational work and power. En D. Bousfield y M. A. Locher (Eds.), *Impoliteness in Language* (pp. 17-44). Mouton de Gruyter.
- (44) Culpeper, J. (2011). *Impoliteness: Using Language to Cause Offence* (Vol. 28). Cambridge University Press.
- (45) Cuseo J. (1996). *Cooperative Learning: A Pedagogy for Addressing Contemporary Challenges & Critical Issues in Higher Education*. New Forum Press.
- (46) De Bot, K. (2017). Complexity theory and Dynamic Systems Theory. En L. Ortega y Z. Han (Eds.), *Complexity Theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 51-58). John Benjamins.
- (47) Delgado Díaz, C. y Morin, E. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Editorial UH.
- (48) Dellwo, V., Leemann, A. y Kolly, M. J. (2015). Rhythmic variability between speakers: Articulatory, prosodic, and linguistic factors. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 137, 1513-1528.
- (49) Dik, S. C. (1978). *Functional Grammar. (3a impresión)*. Foris.
- (50) Dik, S. C. (1989). *The Theory of Functional Grammar*. Foris.
- (51) Dmítrieva, A. (2017). *Estudio recíproco de la fonética y fonología del español y el ruso desde el punto de vista de su adquisición y de su enseñanza como lenguas extranjeras*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- (52) Dorta, J. (2008). Funciones de la entonación: entonación y pragmática. En J. Gil y J. Llisterri (Eds.), *Fonética y fonología descriptivas de la lengua española*. Georgetown University Press [inédito].
- (53) Ekman, P. (2004). Emotional and conversational nonverbal signals. En J. M. Larrazabal, L. A. Pérez Miranda (Eds.), *Language, knowledge, and representation* (pp. 39-50). Springer.
- (54) Ekman, P. y Keltner, D. (1997). Universal facial expressions of emotion. En U. P. Segerstrale y P. Molnar (Eds.), *Nonverbal Communication: Where Nature Meets Culture* (pp. 27-46). Routledge.
- (55) Ekman, P. y Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129

- (56) Enríquez, E. (1984). *El pronombre personal sujeto en la lengua española hablada en Madrid*. CSIC.
- (57) Escandell Vidal, M. V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*, 25, 31-66.
- (58) Escandell Vidal, M. V. (1991). Sobre las reduplicaciones léxicas. *LEA: Lingüística Española Actual*, 13, 71-86.
- (59) Escandell Vidal, M. V. y Leonetti, M. (2019). Una nota sobre el foco informativo en español. En R. González Ruiz, I. Olza Moreno y Ó. Loureda Lamas (Eds.), *Lengua, cultura, discurso. Estudios ofrecidos al profesor Manuel Casado Velarde* (pp. 207-224). Ediciones Universidad de Navarra.
- (60) Estebas Vilaplana, E. y Prieto P. (2008). La notación prosódica del español: una revisión del Sp-ToBI. *Estudios de Fonética Experimental*, 17, 263-283.
- (61) Esteve-Gibert, N. y Prieto, P. (2013). Prosodic structure shapes the temporal realization of intonation and manual gesture movements. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 850–864.
- (62) Face, T. y Prieto P. (2007). Rising accents in Castilian Spanish: A revision of Sp-ToBI. *Journal of Portuguese Linguistics (special issue on Prosody of Iberian Languages)*, 6, 117-146.
- (63) Félix-Brasdefer, J. C. (2018). *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. Routledge.
- (64) Félix-Brasdefer, J. C. (2020). La comunicación intercultural. En M. V. Escandell Vidal, J. A. Pons y A. K. Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 742-755). Akal.
- (65) Fernández Rei, E. (2005). O estándar prosódico. En R. Álvarez Blanco y H. Monteagudo Romero (Eds.), *Norma lingüística e variación, unha perspectiva desde o idioma galego* (pp. 97-125). Consello da Cultura Galega.
- (66) Fernández Rei, E. (2019). Galician and Spanish in Galicia: Prosodies in contact. *Spanish in Context*, 16, 438-461.
- (67) Fernández Rei, E. y Escourido Pernas, A. (2008). La entonación de las interrogativas totales a lo largo de la costa gallega. En A. Turculet (Ed.), *La variation diathopique de l'intonation dans le domaine roumain et roman* (pp. 151-166). Lasi Editura Universitatii “Alexandru Ioan Cuza”.
- (68) Firth, S. (1992). Pronunciation syllabus design: A question of focus. En P. Avery y S. Ehrlich (Eds.), *Teaching American English Pronunciation* (pp. 173-183). Oxford University Press.

- (69) Font Rotchés, D. y Cantero Serena, F. J. (2008). La melodía del habla: acento, ritmo y entonación. Eufonía. *Didáctica de la Música*, 43, 19-39.
- (70) Font-Rotchés, D. y Cantero Serena, F. J. (2009). Melodic analysis of speech method (MAS) applied to Spanish and Catalan. *Phonica*, 5, 33-47.
- (71) Galera Noguera, F. y Galera Fuentes, M. I. (2000). El enfoque comunicativo e interactivo en Didáctica de la Lengua. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 15, 209-222.
- (72) García Riverón, R. (1980). *Sistema sobstvenno voprositel'nyj predlozhenii v sopostovlenii s ispanskim* [Tesis doctoral]. MGU.
- (73) García Riverón, R. (1987). *La interrogación. Introducción a su estudio*. Editorial Científico-Técnica
- (74) García Riverón, R. (1988). *Atlas Lingüístico de Cuba: cuestionario*. Academia de Ciencias de Cuba.
- (75) García Riverón, R. (1996a). *Aspectos de la entonación hispánica (Vol. 1)*. Universidad de Extremadura.
- (76) García Riverón, R. (1996b). *Aspectos de la entonación hispánica (Vol. 2)*. Universidad de Extremadura.
- (77) García Riverón, R. (1998). *Aspectos de la entonación hispánica (Vol. 3)*. Universidad de Extremadura.
- (78) García Riverón, R. (2002a). *La lengua materna en la radio. Boletín de la radio*. Instituto Cubano de Radio y Televisión.
- (79) García Riverón, R. (2002b). El significado de la entonación: Primer acercamiento a los datos. *Oralia*, 5, 53-74.
- (80) García Riverón, R. (2003). El significado de la entonación. En E. Herrera y P. Martín Butragueño (Eds.), *La tonía: dimensiones fonéticas y fonológicas* (pp. 245-265). D.F.: El Colegio de México.
- (81) García Riverón, R. (2005). El estudio de la entonación. *Moenia*, 11, 141-176.
- (82) García Riverón, R. (2017/2018). De los discursos al sistema dinámico complejo, del sistema dinámico complejo a los discursos. Consideraciones sobre la aplicación del modelo análisis melódico del habla (AMH) a un sociolecto de la ciudad de Santiago de Cuba: sobre la terminología. *Revista Cubana de Lingüística*. Suplemento [en prensa].

- (83) García Riverón, R. (2020). Teoría de la complejidad y entonación. Sobre la omniobjetividad y la ética. *Boletín de la Academia Cubana de la Lengua* [en prensa].
- (84) García Riverón, R., Serra Castro, E., Silverio Pérez, T. y Urribarres Justiz, S. (2020). Apuntes teórico-metodológicos para el estudio tipológico del sistema de entonación de Madrid y La Habana desde la Teoría de la Complejidad. *Moenia*, 25, 619-654.
- (85) García Riverón, R. (2019). *The intonation system as an adaptive non-linear complex dynamic system (SDC). From discourses to the complex dynamic system from the complex dynamic system to the discourses*. Boletín de la Academia Cubana de la Lengua [inédito].
- (86) García Riverón, R. y Marrero Montero, A. F. (2017b). Multimodalidad y retórica en la nueva política de los medios de comunicación: el caso de Cuba Dice. *Moenia*, 23, 621-65.
- (87) García Riverón, R. y Marrero Montero, A. F. (2013). Discurso, prosodia e intencionalidad: una visión desde la complejidad. *Llengua, societat i comunicació*, 11, 68-81.
- (88) García Riverón, R. y Marrero Montero, A. F. (2017a). Medios de expresión prosódicos de fenómenos discursivos en los noticieros del Sistema Informativo de la Televisión Cubana: un nuevo patrón de entonación. *Revista Universidad de La Habana*, 284, 101-109.
- (89) García Riverón, R. y Marrero Montero, A. F. (2019). A complex approach to prosodic discourse variation. En À. Massip-Bonet, G. Bel-Engui y A. Bastardas-Boada (Eds.), *Complexity Applications in Language and Communication Science* (pp. 207-23). Springer.
- (90) García Riverón, R., Bermúdez Sánchez, M., Ramírez, A. P. y Marrero Montero, A. F. (2010). El sistema de entonación del español de Cuba a la luz del modelo de análisis melódico del habla. *Phonica*, 6, 3-25.
- (91) García Riverón, R., Caballero, L. y Maciñeiras, M. (1991). *Cuestiones de Lingüística comunicativa del español de Cuba*. Academia de Ciencias de Cuba
- (92) García Riverón, R., Losada, M. y Pardo, A. (2008). El acto de habla interaccional como unidad para el estudio de la oralidad: una visión desde la complejidad. *Oralia*, 11, 336-351.

- (93) García Riverón, R., Pardo, A. y Bustamante, S. (2019). *El grupo red de complejidad y lenguajes: historia y situación actual*. Ponencia en el VII Encuentro Nacional de Complejidad (La Habana).
- (94) García Riverón, R., Marrero Montero, A. F. y Acosta González, Y. K. (2021). Multimodal discourse analysis of news according to Complexity Theory: The United States-Cuba conflict: A case study. En L. Filardo-Llamas, E. Morales-López y A. Floyd (Eds.), *Discursive Approaches to Sociopolitical Polarization and Conflict* (pp. 310-336). Routledge.
- (95) Garmatina, Z. (2020). Entonació emfàtica de l'espanyol parlat per russoparlants. *Phonica*, 16, 83-103.
- (96) Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco / Libros.
- (97) Givón, T. (2001). *Syntax: An Introduction (Vol. 1)*. John Benjamins Publishing.
- (98) Gnevsheva, K. y Bürkle, D. (2020). Age estimation in foreign-accented speech by native and non-native speakers. *Language and Speech*, 63, 166-183.
- (99) Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization Of Experience*. Harvard University Press.
- (100) Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- (101) Goldin-Meadow S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 419-429.
- (102) Goldin-Meadow, S., y Wagner, S. M. (2005). How our hands help us learn. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 234-241.
- (103) Gondar, F. G. (2000). A Lingüística no século XX. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, 28, 221-246.
- (104) González Fuente, S., Prieto Vives, P. y Noveck, I. A. (2016). A fine-grained analysis of the acoustic cues involved in verbal irony recognition in French. En J. Dins Barnes, A. Brugos, S. Shattuck-Hufnagel y N. Veilleux (Eds.), *Speech Prosody* (pp. 902-906). International Speech Communication Association.
- (105) González-Fuente, S., Escandell-Vidal, V. y Prieto, P. (2015). Gestural codas pave the way to the understanding of verbal irony. *Journal of Pragmatics*, 90, 26-47.
- (106) Grice, P. H. (1975). Logic and conversation. En P. H. Grice (Ed.), *Studies in the Way of Words* (pp. 22-40). Harvard University Press.
- (107) Grimshaw, J. (1990). *Argument Structure*. The MIT Press.

- (108) Grosjean, F. (1980). Spoken word recognition processes and the gating paradigm. *Perception & Psychophysics*, 28, 267-283.
- (109) Gumperz, J. (2001). Interactional sociolinguistics: A personal perspective. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The Handbook Of Applied Linguistics* (pp. 215-228). Blackwell Publishers.
- (110) Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- (111) Gutiérrez Bravo, R. (2007). Prominence scales and unmarked word order in Spanish. *Natural Language & Linguistic Theory*, 25, 235-271.
- (112) Guzmán Tirado, R. y Herrador del Pino, M. (2002). La enseñanza del español a rusohablantes. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 415-423). Universidad de Murcia.
- (113) Guzmán-Cedillo, Y., Flores, R. C. y Tirado, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 60, 17-40.
- (114) Guzmán-Cedillo, Y., Flores, R. C. y Tirado, F. (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. *Anales de Psicología*, 29, 907-916.
- (115) Halliday, M. A. (1963). Intonation in English grammar. *Transactions of the Philological Society*, 62, 143-169.
- (116) Halliday, M. A. (1967a). Notes on transitivity and theme in English (Part I). *Journal of Linguistics*, 3, 37-81.
- (117) Halliday, M. A. (1967b). *Intonation and Grammar in British English*. Mouton.
- (118) Halliday, M. A. (1970). Language structure and language function. En J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics* (pp. 140-165). Penguin Publisher.
- (119) Halliday, M. A. (1995). On language in relation to the evolution of human consciousness. En A. Sture (Ed.), *Of Thoughts and Words (Proceedings of Nobel Symposium 92: The Relation between Language and Mind)* (pp. 45-84). Imperial College Press.
- (120) Halliday, M. A. (2014). *Introduction to Functional Grammar (revisada por Matthiessen, Christian M. I. M.)*. Routledge.
- (121) Haviland, J. B. (2000). Pointing, gesture spaces, and mental maps. En D. McNeill (Ed.), *Language and Gesture: Window into Thought and Action* (pp. 13-46). Cambridge University Press.

- (122) Haviland, J. B. (2004). Gesture. En A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (p. 197-221). Blackwell Publishing.
- (123) Haviland, J. B. (2005). Directional precision in Zinacantec deictic gestures: (cognitive?) preconditions of talk about space. *Intellectica*, 41-42, 25-54.
- (124) Haviland, J. B. y Levinson, S. C. (2000). *Language and Gesture (Vol. 2)*. University Press.
- (125) Hidalgo Navarro, A. (1997). *La entonación coloquial: función demarcativa y unidades de habla* [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- (126) Hidalgo Navarro, A. (1998). Expresividad y función pragmática de la entonación en la conversación coloquial: algunos usos frecuentes. *Oralia*, 1, 69-92.
- (127) Hidalgo Navarro, A. (2000). Las funciones de la entonación. En A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (Eds.), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (pp. 265-286). Ariel.
- (128) Hidalgo Navarro, A. (2001). Modalidad oracional y entonación. Notas sobre el funcionamiento pragmático de los rasgos suprasegmentales en la conversación. *Moenia*, 7, 271-292.
- (129) Hidalgo Navarro, A. (2006a). Estructura e interpretación en la conversación coloquial: el papel del componente prosódico. *Revista de Filología*, 24, 129-151.
- (130) Hidalgo Navarro, A. (2006b). *Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques*. Arco / Libros.
- (131) Hidalgo Navarro, A. (2016). El estudio de la entonación del español hablado: una visión retrospectiva en el umbral del siglo XXI. En A. M. Fernández Planas (Ed.), *53 Reflexiones sobre aspectos de la fonética y otros temas de lingüística* (pp. 221-231). Universitat de Barcelona.
- (132) Hidalgo Navarro, A. (2019). *Sistema y uso de la entonación en español hablado: Aproximación interactivo-funcional*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- (133) Hidalgo Navarro, A. (2020). Trets prosòdics de l'emoció: estudi d'un corpus conversacional. *Phonica*, 16, 36-53.
- (134) Hymes, D. H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press.
- (135) Ibrahim, O., Asadi, H., Kassem, E. y Dellwo, V. (2020). Arabic speech rhythm corpus: Read and spontaneous speaking styles. En N. Calzolari et al. (Eds.),

- Proceedings of the 12th Language Resources and Evaluation Conference* (pp. 5337-5342). European Language Resources Association.
- (136) Insausti, I. S. y Castillo, B. (2002). Dificultades de los estudiantes rusos durante el proceso de aprendizaje de ELE. *Carabela*, 52, 61-75.
- (137) Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. [Alcalá de Henares]: Madrid: Instituto Cervantes.
- (138) Ivanov, N. V. (Иванов, Н. В.) (2011). Актуальное членение предложения: аспекты логической и структурной интерпретации. En N.V. Ivanov (Ed.), *Язык, коммуникация, перевод: контрасты и параллели. Материалы V-й Международной научной конференции по актуальным проблемам языка и коммуникации (Vol. 1)* (pp. 427-437). Книга и бизнес.
- (139) Ivanova, O. (2013). La competencia pragmática en español L2: un caso de inmigrantes rusohablantes en inmersión lingüística continua. *Lengua y Migración*, 5, 57-81.
- (140) Jiménez Juliá, T. J. (1986). *Aproximación al estudio de las funciones informativas (Vol. 6)*. Editorial Librería Ágora.
- (141) Johnson, D. W., Johnson, R. T y Smith, K. A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4*. George Washington University.
- (142) Keijsper, C. E. (1992). Recent intonation research and its implications for teaching Russian. *Studies in Slavic and General Linguistics*, 17, 151-214.
- (143) Kelly, S. D., Özyürek, A. y Maris, E. (2010). Two sides of the same coin: Speech and gesture mutually interact to enhance comprehension. *Psychological Science*, 21, 260-267.
- (144) Kendon, A. (1980). Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance. *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*, 25, 207-227.
- (145) Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.
- (146) Khimich, G. A., Basmanova, A. A. y Kargovskaya, E. A. (2012). Enseñanza del español como lengua extranjera a los hablantes de ruso en la etapa inicial. *Método consciente-práctico. Cuadernos de Rusística Española*, 8, 293-301.
- (147) Kodzasov, S. V. (2009). *Issledovanija v oblasti russkoj prosodii*. Jazyki Slavjanskoj kul'tury.

- (148) Koike, D. y Pearson, L. (2020). La adquisición de la competencia pragmática en L2. En M. V. Escandell Vidal, J. A. Pons y A. K. Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 729-741). Akal.
- (149) Ladousse, G. P. (1987). *Role Play (Vol. 3)*. Oxford University Press.
- (150) Lambrecht, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form. Topic, Focus, and the Mental Representations Of Discourse Referents*. Cambridge University Press.
- (151) Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching*, 48, 263-280.
- (152) Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity Theory. The lessons continue. En L. Ortega y Z. Han (Eds.), *Complexity Theory and Language Development: In Celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 11–50). John Benjamins.
- (153) Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- (154) Larsen-Freeman, D. y Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- (155) Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman.
- (156) Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman.
- (157) Leech, G. y Wilson, A. (1994/1996). *EAGLES Morphosyntactic Annotation*. Istituto di Linguistica Computazionale
- (158) Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- (159) Lewis, M. y Hill, J. (1992). *Practical Techniques for Language Teaching*. Commercial Colour Press.
- (160) Lightbown, P. y Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned (4th ed.)*. Oxford University Press.
- (161) López Bobo, M. J., y Cuevas Alonso, M. (2009). ¿Prosodia norteña o castellana? Aproximación a la entonación del oriente de Cantabria. *Estudios de Fonética Experimental*, 18, 215-236.
- (162) Losada, M. (2003). *Discurso y dimensión referencial* [Tesis doctoral]. Universidad de La Habana.
- (163) MacIntyre, A. (2017). *Ética en los conflictos de la modernidad*. Rialp.
- (164) MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk (3th ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.

- (165) Maliavina, S. (2003). Dificultades de los estudiantes rusos durante el proceso de aprendizaje de E/L2. En M. V. Reyzábal Rodríguez et al. (Eds.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 423-459). Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.
- (166) Martínez Caro, E. (1999). *Gramática del discurso: foco y énfasis en inglés y en español*. PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias).
- (167) Martínez Celdrán, E., Fernández Planas, A., Dorta, J., y Fernández Rei, E. (2007). Reconocimiento de variedades lingüísticas a partir de la entonación: el caso de algunas interrogativas de Tenerife, Santiago de Compostela y Barcelona. En M. González González, E. Fernández Rei y B. González Rei (Eds.), *III Congreso da Sociedade Española de Acústica Forense* (Santiago de Compostela) (pp. 225-247). Xunta de Galicia.
- (168) Massip i Bonet, À. (2013). El llenguatge: una visió des de la teoria de la complexitat. *Llengua, societat i comunicació*, 11, 20-24.
- (169) Massip-Bonet, À. y Bastardas-Boada, A. (2013). *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society*. Springer.
- (170) Massip-Bonet, À., Bastardas-Boada, A. y Bel-Enguix, G. (2019). *Complexity Applications in Language and Communication Sciences*. Springer International Publishing.
- (171) Mateo, M. (2010a). Protocolo para la extracción de los datos tonales y curva estándar en análisis melódico del habla (AMH). *Phonica*, 6, 49-90.
- (172) Mateo, M. (2010b). Scripts en Praat para la extracción de datos tonales y curva estándar. *Phonica*, 6, 91-111
- (173) Maturana, H. (1996). *La realidad: ¿objetiva o construida? (Vol. 2)*. Anthropos / Universidad Iberoamericana.
- (174) Maturana, H. y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Debate.
- (175) McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. University of Chicago Press.
- (176) McNeill, D. y Duncan, S. (2000). Growth points in thinking-for-speaking. En D. McNeill y S. Duncan (Eds.), *Language and Gesture* (pp. 141-161). Cambridge University Press.
- (177) Medina López, J. (1997). *Lenguas en contacto*. Arco / Libros.

- (178) Mellado, A. (2012). La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza / aprendizaje de la competencia comunicativa. En J. Gil (ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp. 11-41). Edinumen.
- (179) Miller, J. H. y Page, S. (2007). *Complex Adaptive Systems: An Introduction to Computational Models of Social Life*. Princeton University Press.
- (180) Molkova, S. (2017). El sistema verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera a rusohablantes [Tesis doctoral]. Universidade da Coruña.
- (181) Morales-López, E. (2000). Fluency levels and the organization of conversation in nonnative Spanish speakers' speech. En H. Riggenbach (Ed.), *Perspectives on Fluency* (pp. 266-286). University of Michigan.
- (182) Morales-López, E. (2019). Discursive constructions on Spanish languages: Towards overcoming the conflict framework. *Journal of Language and Politics*, 19, DOI: 10.1075/jlp.18056.mor.
- (183) Morales-López, E. (2021). Form-function dialectics in the analysis of irony in political discourse. *Spanish Journal of Applied Linguistics*, 34, 527-554.
- (184) Morales López, E. y De Cock, B. (2022). Comunicación profesional y estudios del discurso. En C. López Ferrero, I. E. Carranza y T. A. van Dijk (Eds.), *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies*. Routledge [en prensa].
- (185) Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019). Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos. *REVLES: Revista de Estudios de Lenguas de Signos*, 1, 126-149.
- (186) Morales López, E., Prego Vázquez, G. y Domínguez Seco, L. (2006). *El conflicto comunicativo en las empresas desde el análisis del discurso*. Universidade da Coruña.
- (187) Morales López, E., Reigosa Varela, C., y Bobillo García, N. (2012). Orden de palabras y funciones informativas (tópico y foco) en la LSE. *Anuari de Filologia. Estudis De Lingüística*, 2, 77-121.
- (188) Morales-López, E. y Floyd, A. (Eds.) (2017). *Developing New Identities in Social Conflicts. Constructivist perspectives*. John Benjamins.
- (189) Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa
- (190) Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana / UNESCO.

- (191) Navarro Tomás, T. (1944). *Manual de entonación española*. Hispanic Institute in the United States.
- (192) Navarro Tomás, T. (1991). *Manual de pronunciación española (Vol. 3)*. Editorial CSIC.
- (193) Nikolaeva, T. M. (1977). *Frasovaia intonatsia slavianskij iazykov*. Izd. Nauka.
- (194) Novack, M. y Goldin-Meadow, S. (2015). Learning from gesture: How our hands change our minds. *Educational Psychology Review*, 27, 405-412.
- (195) Padilla García, X. A. (2011). ¿Existen rasgos prosódicos objetivos en los enunciados irónicos? *Oralia*, 14, 203-227.
- (196) Pedrosa Ramírez, A., Bermúdez Sánchez, M., y García Riverón, R. (2019). Análisis sociolingüístico de la entonación en enunciados declarativos del español de Cuba y España: primer acercamiento al corpus PRESEEA. *Caderno de Letras*, 33, 105-125.
- (197) Pellegrino, E., Schwab, S. y Dellwo, V. (2021). Native listeners rely on rhythmic cues when deciding on the nativeness of speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 150, 2836-2853.
- (198) Perelman, Ch. (1997). *El imperio Retórico. Retórica y argumentación*. Norma.
- (199) Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958 [1989]). *Tratado de la argumentación*. Gredos.
- (200) Pérez Bernabeu, A. (2019). Comprensión auditiva y percepción multimodal: una nueva mirada a la comprensión de la oralidad desde la coherencia al paradigma comunicativo de enseñanza de idiomas. *Doblele*, 5, 47-65.
- (201) Pérez Gutiérrez, M. (2000). La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines profesionales. En M. Bordoy, A. van Hoof y A. Sequeros (Eds.), *Español para Fines Específicos: actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 169-183). Ministerio Educación, Cultura y Deporte.
- (202) Poggi, I. (2001). From a typology of gestures to a procedure for gesture production. En I. Wachsmuth y T. Sowa (Eds.), *International Gesture Workshop* (pp. 158-168). Springer.
- (203) Port, R. F. y Van Gelder, T. (1995). *Mind as Motion: Explorations in the Dynamics of Cognition*. The MIT press.
- (204) Prego Vázquez, G. (2010a). Problemas comunicativos y desigualdad social en contextos institucionales. Aportaciones y aplicaciones desde la Lingüística. En M.

- Querol Bataller (Ed.), *El futuro de las humanidades: II volumen de artículos en homenaje al profesor D. Ángel López García* (pp. 167-182). Universitat de València.
- (205) Prego Vázquez, G. (2010b). Communicative styles of code-switching in service encounters: The frames manipulation and ideologies of ‘authenticity’ in institutional discourse. *Sociolinguistic Studies*, 4, 371-412.
- (206) Pujante, D. (2003). *Manual de retórica*. Castalia.
- (207) Rapanta, C., Garcia-Mila, M. y Gilabert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 83, 483-520.
- (208) Real Academia Española y ASALE (2009-2011). *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)* (2 vols.). Espasa.
- (209) Regueira, X. L. (2009). Cambios fonéticos e fonológicos no galego contemporáneo. *Estudos de Lingüística Galega*, 1, 147-167.
- (210) Regueira, X. L. y Fernández Rei, E. (2020). The Spanish sound system and intonation in contact with Galician. En R. Rao (Ed.), *Spanish Phonetics and Phonology in Contact. Studies from Africa, the Americas, and Spain* (pp. 328-362). John Benjamins.
- (211) Sabater, M. L. (2011). La simulación de casos, una actividad útil y eficaz en las clases de Español para Uso Profesional. *CIEFE*, 4, 132-149.
- (212) Sampedro Mella, M. C. y Sánchez Gutiérrez, C. H. (2019). Formas de tratamiento y enseñanza de español lengua extranjera: una propuesta de mejora. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. 13, 182–200.
- (213) Scollon, R. y Wong Scollon, S. (2001). *Intercultural Communication (2nd edition)*. Blackwell.
- (214) Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. En S. P. Cole, y J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (pp. 59-82). Academic Press.
- (215) Searle, J. R. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge University Press.
- (216) Siewierska, A. (1991). *Functional Grammar*. Routledge.
- (217) Skinner, B. F. (1957). The experimental analysis of behavior. *American Scientist*, 45, 343-371.
- (218) Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

- (219) Spencer-Oatey, H. y Franklin, P. (2009). *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Springer.
- (220) Stigliano, D. y Gentile, D. (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos. Comunidades de diálogo y encuentro*. Ediciones Novedades Educativas.
- (221) Svetozarova, N. D. (1998). Intonation in Russian. En D. Hirst and A. Di Cristo (Eds.), *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages* (pp. 261-274). Cambridge University Press.
- (222) Svetozarova, N. D. (1982). *Intonatsionnaya sistema russkogo yazyka / Intonational system of Russian language*. LGU.
- (223) Svetozarova, N. D. (Светозарова Н. Д.) (1978). Интонация частного вопроса в русском языке и проблема протяженности релевантной зоны интонационного контура. En И. Г. Торсуева, Е. А. Брызгунова, С. М. Гайдучик et al. (Eds.), *Интонация* (pp. 174-179). Вища школа.
- (224) Svetozarova, N. D. y Scerbakova, L. P. (1975). Опознавание типа интонационного контура при разной длине предъявляемого отрезка предложения. En С. Барановская (Ed.), *Теоретическая фонетика и обучение произношению* (pp. 119-128). УДН
- (225) Tomlin, R. S., Forrest, L., Pu, M. M. y Kim, M. H. (1997 [2000]). Semántica del discurso. En T. A. van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 107-170). Gedisa.
- (226) van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: the Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge University Press.
- (227) van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Longman.
- (228) Verspoor, M. (2017). Complex dynamic systems theory and L2 pedagogy. En L. Ortega and Z. Han (Eds.), *Complexity Theory and Language Development: In Celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 143-62). John Benjamins.
- (229) Vygotsky, L. S. (1934 [1986]). *Thought and Language*. The MIT Press.
- (230) Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis and the study of doctor-patient interaction. *The Construction of Professional Discourse*, 19, 173-200.
- (231) Youn, S. J. (2020). Interactional features of L2 pragmatic interaction in role-play speaking assessment. *TESOL Quarterly*, 54, 201-233.
- (232) Брызгунова, Е. А. / Bryzgunova, E. A. (1969). *Звуки и интонация русской речи*. Русский язык.

- (233) Брызгунова, Е. А. / Bryzgunova, E. A. (1980). Интонация. Еп Н. Ю. Шведова (Ed.), *Русская грамматика* (pp. 96-122). Наука.
- (234) Брызгунова, Е. А. / Bryzgunova, E. A. (1984). *Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи*. Наука.
- (235) Брызгунова, Е. А. / Bryzgunova, E. A. (1989). Интонация и синтаксис. Еп А. Белошапкина (Ed.), *Современный русский язык: Учебник для студентов филологических факультетов университетов* (pp. 869-902). МГУ.
- (236) Иссакова, О. П. / Issaakova O. P. (2003). *Элементы жестово-мимической системы как значимые компоненты анализа интонационно-стилистических вариантов высказывания (на материале русского языка)* [Tesis doctoral]. Государственный Институт Русского Языка имени А. С. Пушкина.
- (237) Кодзасов, С. у Кривнова О.Ф. / Kodzasov S. у Krivnova O. F. (2001). *Общая фонетика*. Издательство Российского государственного гуманитарного университета.
- (238) Кодзасов, С. / Kodzasov S. (2009). *Исследования в области русской просодии*. ЛитРес.
- (239) Мазина, Л. З. / Mazina L. Z. (1984) *Методика обучения студентов-иностранцев интонации русского языка (начальный этап контакта испанского языка с русским)* [Tesis doctoral]. Московский государственный педагогический институт иностранных языков имени Мориса Торéза.
- (240) Николаева, Т. М., Каленчук, М. Л., Касаткина, Р. Ф., Кодзасов, С. В., Кузнецов, В. Б., Щигель, Е. В. у Князев, С. В. / Nikolaeva, T. M., Kalenchuk, M. L., Kasatkina, R. F., Kodzasov, S., Kuznetsov, V. B., Shigel, E. V. у Knyazev, S. V. (1996). *Просодический строй русской речи*. Институт русского языка РАН.
- (241) Николаева, Т. М., Фужерон, И. И., Ефимова, В. С., Касаткина, Р. Ф., Касаткин, Л. Л. у Венцов, А. В. / Nikolaeva, T. M., Fouzeron, I. I., Efimova, V. S., Kasatkina, R. F., Kasatkin, L. L. у Ventsov, A. V. (2004). *Вербальная и невербальная опоры пространства межфразовых связей*. Языки славянской культуры.
- (242) Плеухова Е. А. у Газизова Л. Г. / Pleuchova E. A. у Gazizova L. G. (2018) *Испанский язык: вводно-фонетический курс: [учебно-методическое пособие]*. Казань: Отечество.

- (243) Плеухова Е.А. у Газизова Л.Г. / Pleuchova E. A. y Gazizova L. G. (2018a) *Curso de español hablado: [учебно-методическое пособие]*. Казань: Отечество.

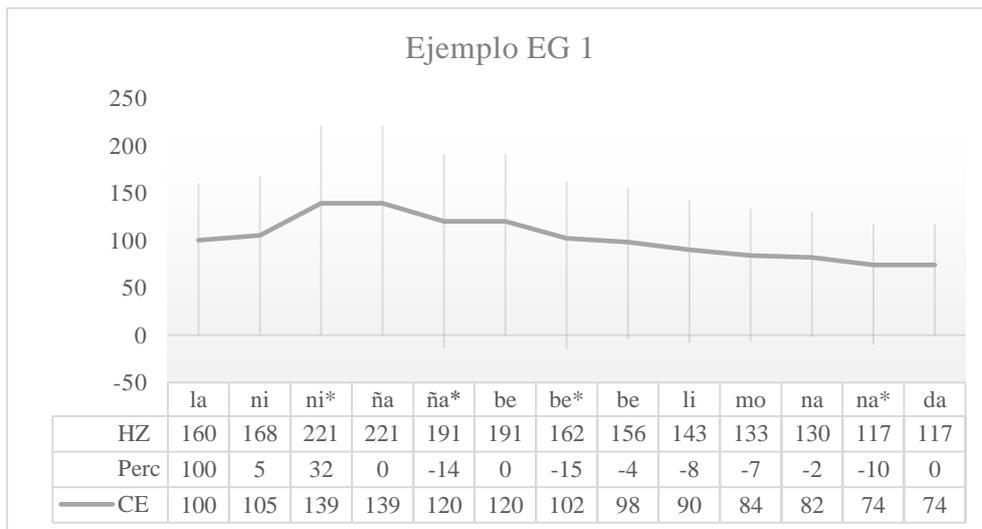
Recursos online

- (1) Alfabeto fonético internacional. Disponible en:
[https://www.internationalphoneticassociation.org/IPAcharts/IPA_chart_trans/pdfs/IPA_Kiel_2020_full_spa.pdf].
- (2) Boersma, P. y Weenink, D. (2019). *Praat: doing phonetics by computer* (Version 6.0.51.). Disponible en: [<http://www.praat.org/>].
- (3) DiCiano, Christian (2011). Extraction of durations from textgrids [Script for Praat]. Disponible en:
[https://www.acsu.buffalo.edu/~cdiciano/scripts/Get_duration_2.0.praat].
- (4) Elvira-García, W., y Garrido Almiñana, J. M. (2017). FonetiToBI. Málaga. Disponible en:
[<https://sites.google.com/site/juanmariagarrido/research/resources/tools?authuser=0>].
- (5) Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en:
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/prosodia.htm].
- (6) Kawahara, Sh. (2010). Get intensity min max [Script for Praat]. Disponible en:
[http://user.keio.ac.jp/~kawahara/scripts/get_intensity_minmax.praat].
- (7) Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. (2022) ELAN (Version 6.3). Disponible en: [<https://archive.mpi.nl/tla/elan>"].
- (8) Prieto, P. y Roseano, P. (coords). (2009-2013). *Atlas interactivo de la entonación del español*. Disponible en: [<http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/>].

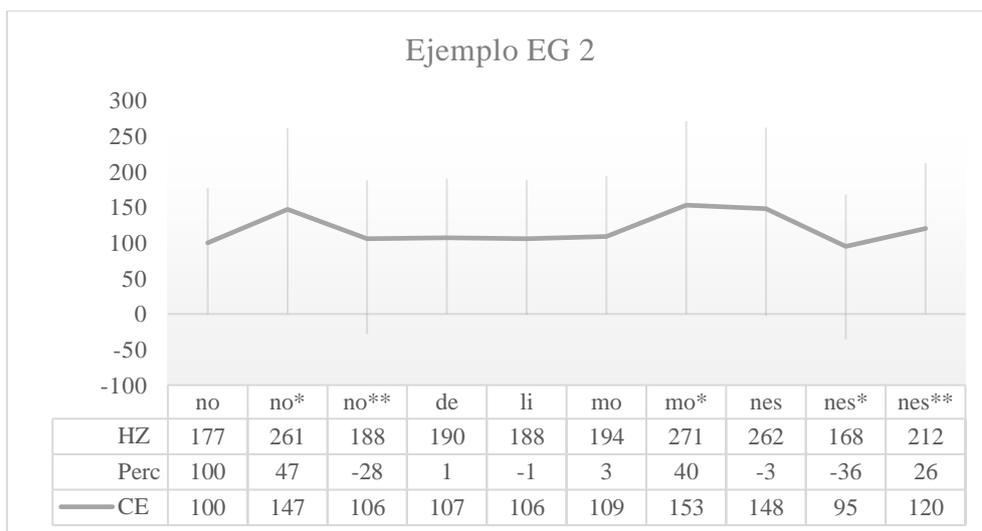
Anexo I

A continuación, presentamos los gráficos con las curvas melódicas siguiendo el modelo de análisis melódico de habla (AMH), propuesto por Cantero Serena (2002) y, Cantero Serena y Rotchés (2009). Las curvas de los gráficos proceden de los audios del corpus de Vigo del *Atlas interactivo de la entonación del español*, elaborado por Prieto y Roseano (2009-2013).

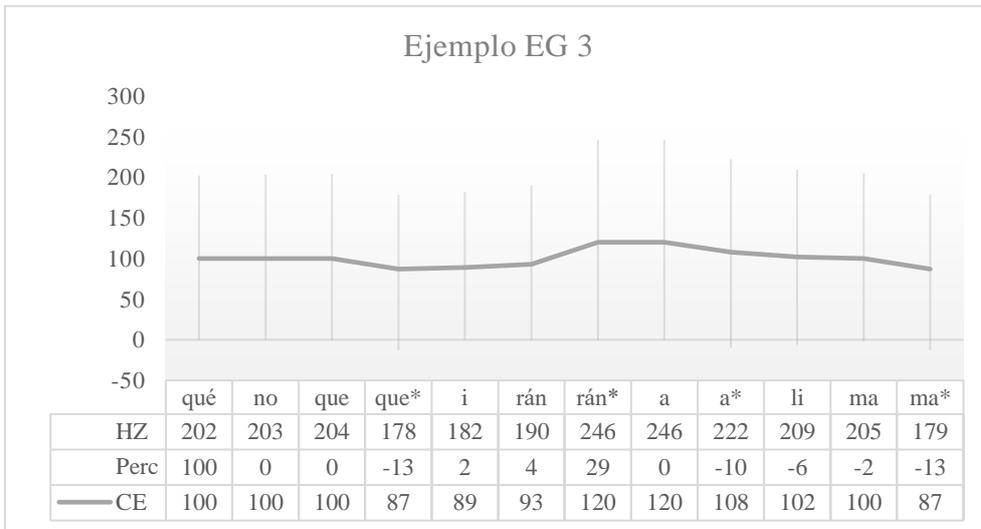
1) Declarativo neutro



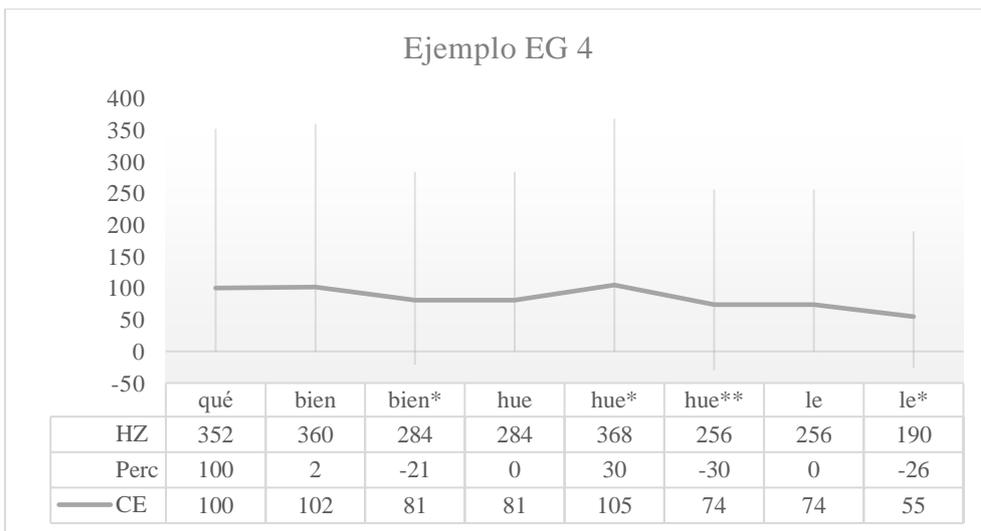
2) Declarativo con focalización contrastiva I



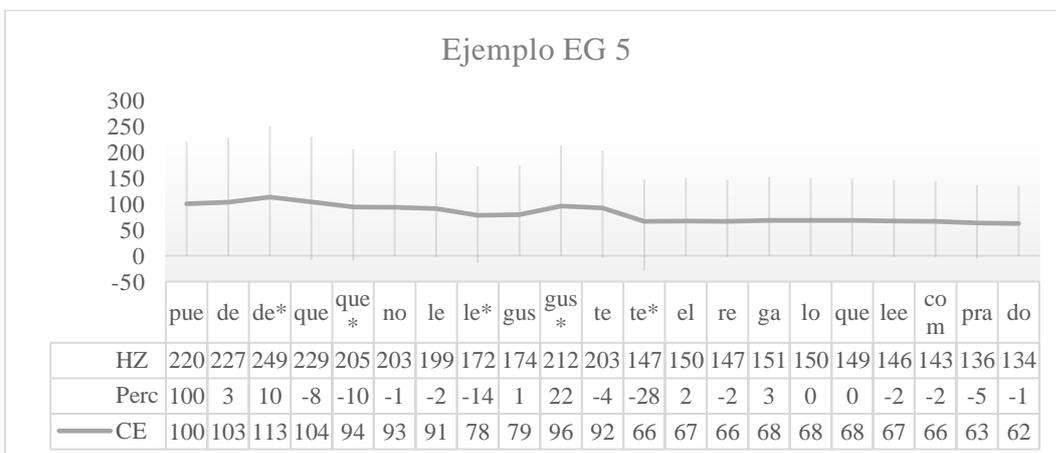
3) Declarativo con focalización contrastiva II



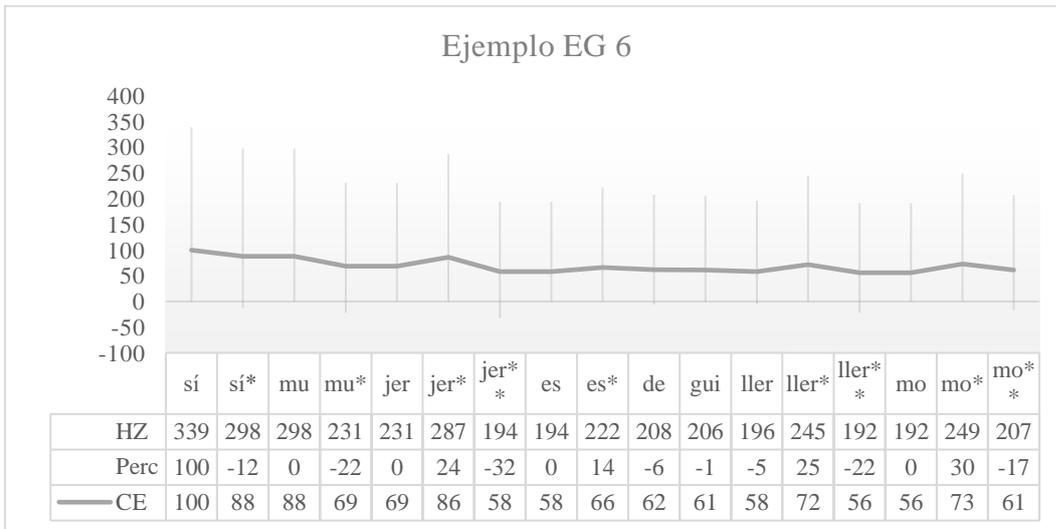
4) Exclamativo



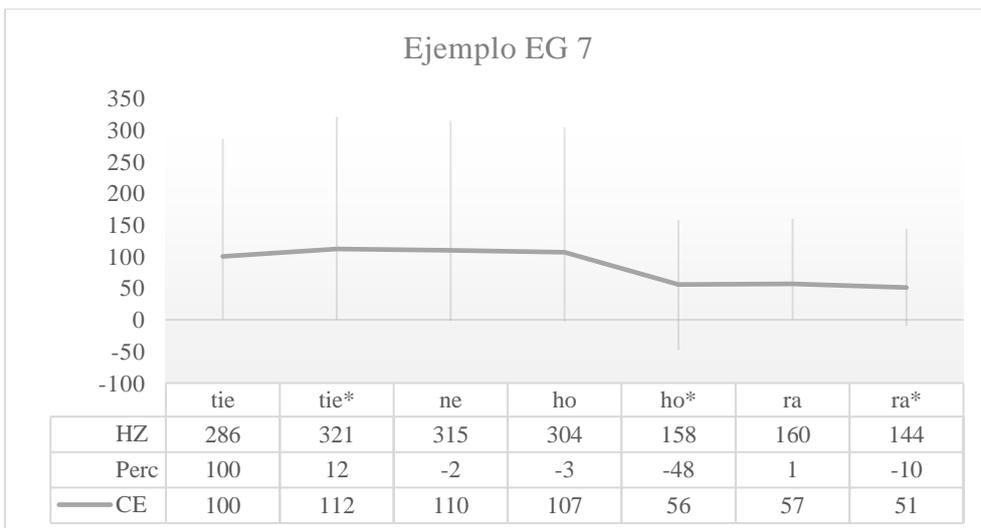
5) Declarativo dubitativo



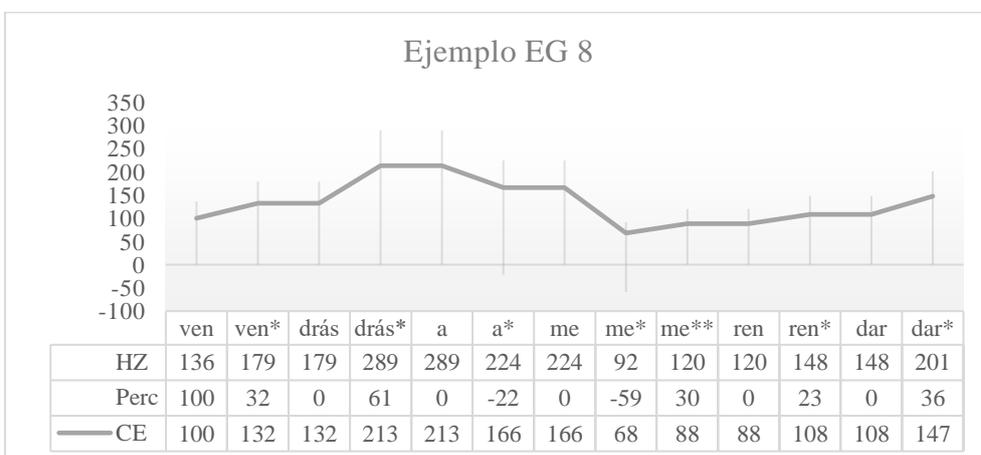
6) Declarativo de obviedad



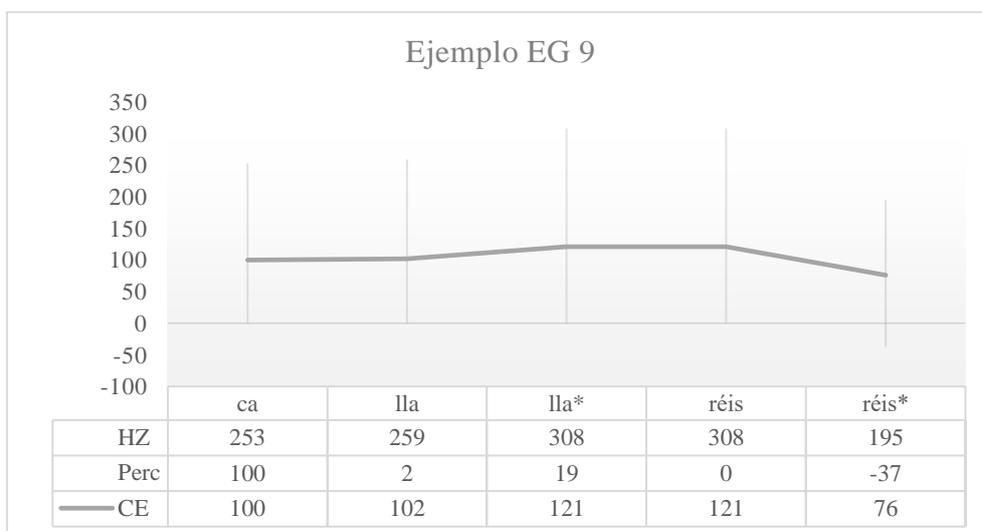
7) Interrogativo absoluto informativo



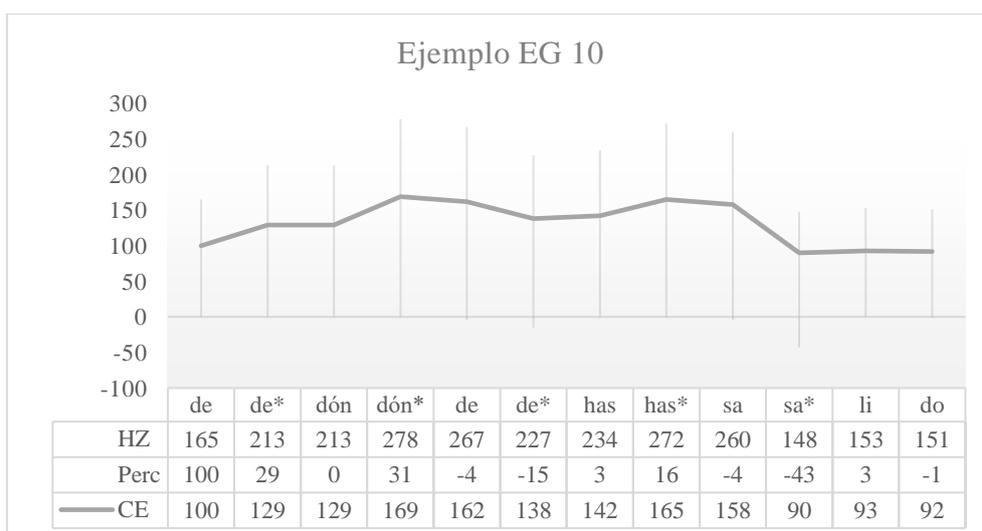
8) Interrogativo absoluto de confirmación



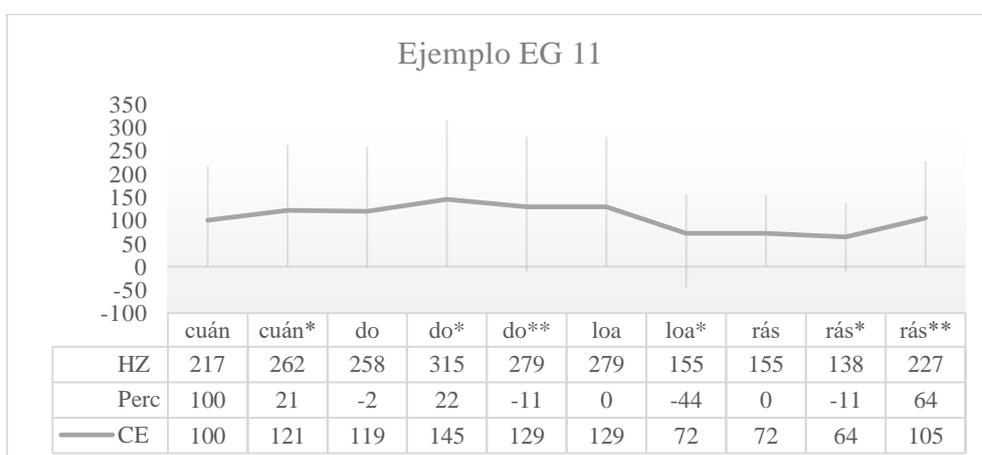
9) Interrogativa absoluta imperativa



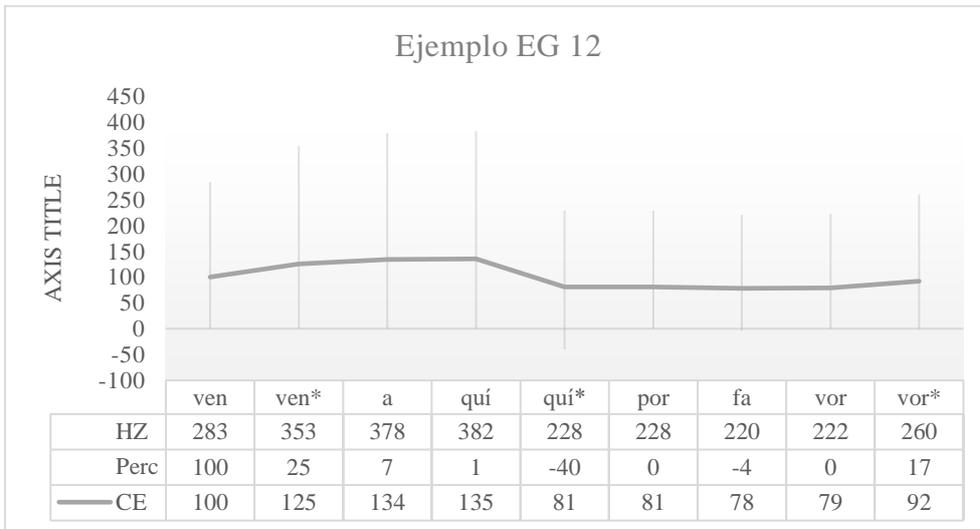
10) Interrogativa parcial informativa



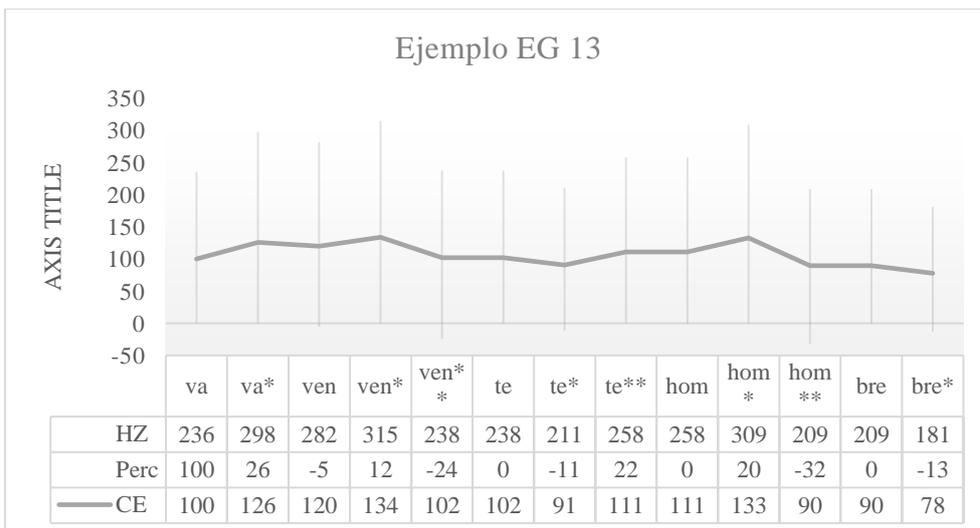
11) Interrogativa parcial imperativa



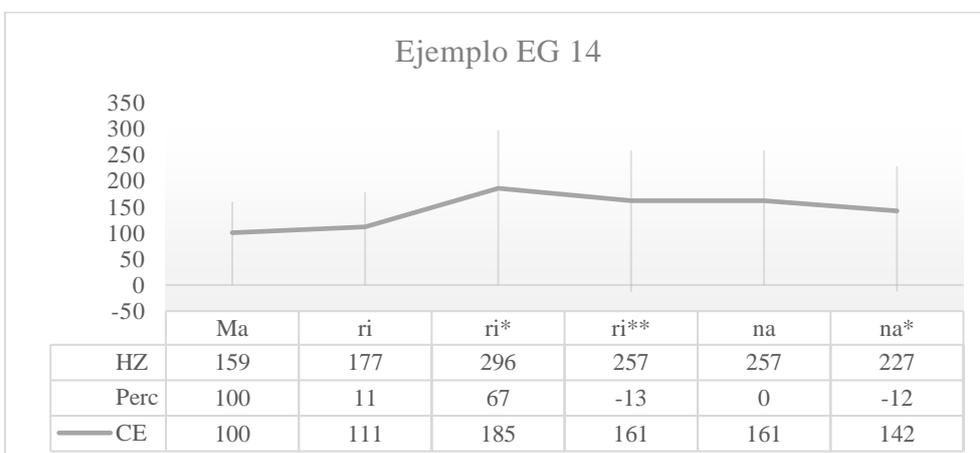
12) Imperativos de orden



13) Imperativo de ruego



14) Vocativos



Anexo II

Este anexo contiene tres conversaciones transcritas de los hablantes nativos del español de Galicia. La transcripción se ha llevado a cabo con el programa de ordenador Clan (licencia GPL2), desarrollado por Brian MacWhinney y Leonid Spektor. Para la transcripción de las interacciones, hemos seguido las normas ortográficas del español; señalando entre corchetes lo que los hablantes han omitido o ha resultado inaudible. La división de las líneas está condicionada, *grosso modo*, por el inicio de cada acto de habla.

Interacción de los hablantes de EG 1 (Diálogo I)

1 @Begin
2 @Languages: spa
3 @Participants: SP02 Adult, SP01 Adult
4 @Options:CA
5 @ID: spa|change_corpus_later|SP02||male||Adult||
6 @ID: spa|change_corpus_later|SP01||male||Adult||
7 @Media: demo1, video
8 *SP01: Muy bien.
9 *SP02: Hola, buenos días.
10 ¿En qué puedo ayudarle?
11 *SP01: Hola, buenos días.
12 Mire, yoooo vine hace unas dos semanas.
13 *SP02: mhm
14 *SP01: yyyy
15 Contraté aquí un servicio de ADSL.
16 *SP02: mhm
17 *SP01: eehhhmmmm
18 Me dijeron que estaría en como máximo una semana instalado.
19 %com: pausa
20 *SP01: Yyyyyyyy llevamos estas dos semanas y todavía no está instalado.
21 Es algo que me urge y me gustaría saber qué ha pasado.
22 %com: pausa
23 *SP02: Muy bien, déjame comprobar sus datos para comprobar el estado [en el que] se encuentra suuu solicitud.
24 %com: pausa
25 *SP02: ehhh ¿Me dice por favor su nombre completo?
26 *SP01: sí ehhhh
27 Mi nombre es ehhh Anxo Río.
28 %com: pausa
29 *SP02: Vale.
30 Señor Río, acabo de comprobar en el ordenador que efectivamente usted solicitó un ADSL.
31 %com: pausa
32 *SP02: yyyyyyyyyy que el técnico ehhh llegó ennnn avisarle para...
33 Paraaa ir a su domicilio e instalárselo.
34 %com: pausa

35 *SP02: Me consta que el técnico...

36 %com: pausa

37 *SP02: Le llamó varias veces yyy que no le cogió el teléfono pues no se instalaron.

38 %com: pausa

39 *SP02: ¿Es posible quee...que no estuviera en casa?

40 ¿O que tuviera el teléfono en silencio?

41 ¿o algo así?

42 *SP01: ehmmm

43 Vamos a ver, no tengo ninguna llamada de ningún número que no se reconoció durante estos días.

44 %com: pausa

45 *SP01: He estado muy atento porque sabía que me urgía.

46 %com: pausa

47 *SP02: ¿Me puede confirmar su número de teléfono, por favor?

48 *SP01: Sí.

49 Mi número de teléfono es eeel seis cinco cinco seis cinco cinco seis cinco cinco.

50 %com: pausa

51 *SP02: Vale. Ehhh

52 Señor Río, parece que tuvo algún tipo de error al tomarle los datos...

53 Porque nosotros tenemos apuntado que el último número es el cuatro.

54 %com: pausa

55 *SP02: Entonces por eso el técnico no se pudo poner en contacto con usted.

56 Porque tenemos el número mal.

57 Ehhhhh

58 Entonces lo vamos a corregir.

59 Yyyyyyyyyyy Vamos a llamar al técnico para...para que le llamara los próximos...los próximos días para instalarle el ADSL.

60 Fue un error de la compañía.

61 Le pido disculpas, por supuesto.

62 *SP01: Pero, no puedo esperar más.

63 %com: inaudible (los informantes hablan a la vez)

64 pausa

65 *SP01: Yooooo utilizo el ADSL para trabajar y necesito que me llamen hoy o más tarde... No sé.

66 En las próximas veinteeeeeee cuatro veinte cuatro horas, entre hoy y mañana.

67 %com: pausa

68 *SP02: Valeee.

69 Hoy es poco probable que le...le llamen porque el técnico ahora mismo ya está instalando otros ADSLes en este momento.

70 Está ahora mismo eee en ruta.

71 %com: pausa

72 *SP02: Peroooo podemos poner el sujeto para que le avise a lo largo del día de mañana.

73 No se lo pondría mañana, se lo pondrían probablemente ehhh pasado o dentro de unos días.

74 Pero mañana el técnico le llamaría por teléfono.

75 %com: pausa

76 *SP01: respiración

77 Entiendo.

78 Perooo, quiero que ustedes también entiendan.
79 Quee si en las próximas...y mañana no me llaman...
80 Que vale.
81 Al día siguiente voy a venir aquí...
82 Y, quiero anular ese contrato y contrataría con otra compañía.
83 Porque mee realmente esto me urge...
84 Yyyyyy eehhhh yo evidentemente no he dado mal mi número adrede.
85 Aquíiii la persona que me ha atendido lo apuntado mal.
86 131 %com: pausa
87 *SP02: Lo comprendo, Señor Río.
88 Quiero nuevamente pedirle mil disculpas en nombre de la compañía por estee...por este error que se ha cometido.
89 %com: pausa
90 *SP02: ehhhh
91 Yyyyyy [le] garantizo que mañana por la tarde le llamará el técnico para instalar el ADSL.
92 %com: pausa
93 Asimismo, quería ofrecer una combinación *bonus* por inconvenientes, así que para la primera factura sobre el ADSL instalado le vamos a ofrecer un descuento de treinta por ciento por las molestias ocasionadas.
94 *SP01: Entiendo que no me van a cobrar ninguno de estos días que no he tenido instalado ese servicio, ¿no?
95 *SP02: No se preocupe, Señor Río.
96 En cualquier caso, el ADSL solamente se cobra una vez instalado [y] funcionando.
97 Así que no se lo van a cobrar esos días.
98 *SP01: Bien.
99 Pues, entonces espero su llamada.
100 Yyyyy simplemente mantengo lo que he dicho.
101 Si en cuarenta y ocho horas no lo tengo instalado, entonces, yo vendré, anularé esto y me iré.
102 Hay una tienda aquí enfrente.
103 Esto es un centro comercial.
104 Así que, no tengo ningún problema en contratar cualquier otra compañía, porque necesito esto para trabajar.
105 *SP02: Muy bien, no se preocupe señor Río.
106 Le contactaremos.
107 ¿Tiene alguna otra consulta?
108 ¿Le puedo ayudar con alguna otra cosa?
109 *SP01: No.
110 Simplemente esto.
111 Muchas gracias.
112 *SP02: Muchas gracias a usted, Señor Río.
113 Que tenga un buen día.
114 @End

Interacción de los hablantes de EG 2 (Diálogo III)

1 @Begin
2 @Languages: spa

3 @Participants: SP02 Adult, SP01 Adult
4 @Options:CA
5 @ID: spa|change_corpus_later|SP02||male||Adult||
6 @ID: spa|change_corpus_later|SP01||male||Adult||
7 @Media: demo2, video
8 *SP01: eee Hola, buenas tardes.
9 %com: pausa
10 *SP02: eee Hola, Anxo.
11 ¿En qué puedo ayudarte?
12 %com: pausa
13 *SP01: Mira, eeeh, Luis.
14 Es queeee llevo vaRíos días en [los] queeeee por culpa de unas llamadas muy complicadas...
15 %com: pausa
16 estoy saliendo cuarenta cuarenta y cinco minutos tarde de mi puesto de trabajo todos todos los días.
17 O sea, llevo cuatro días seguidos.
18 %com: pausa
19 *SP02: Sí.
20 *SP01: Entonces, esto no me parece justo.
21 %com: pausa
22 *SP01: eeeeh
23 Yo estoy haciendo esto por hacer mi mi trabajo para que la llamada acabe bien y ese cliente no tenga que volver a llamar.
24 %com: pausa
25 *SP01: Entonces, espero que la empresa de alguna forma tenga algún tipo de reconocimiento conmigo.
26 %com: pausa
27 *SP02: Mira, Anxoooo.
28 Sabes perfectamente que en esta empresa... quee tenemos por política no pagar laas las horas extras.
29 %com: pausa
30 *SP02: Entonceees ehmmm...
31 %com: pausa
32 *SP02: Tú cuandoooo... tu cuando se acerca tu hora de salir...
33 si tienes una llamada en línea tienes que acabarla y, si no, pueees...
34 intenta que el tiempo de la última llamada combine con la hora de salir.
35 *SP01: Ya, pero...
36 %com: interrupción
37 *SP02: Peroo las horas extras no te las vamos a pagar a ti porque es que no se las pagamos a nadie.
38 44 *SP01: Ya.
39 Ehhh
40 %com: interrupción
41 *SP02: No vamos a pagártelas a ti eeenn en exclusivo las horas extras.
42 *SP01: Ya, pero, es queeee no solamente se trata de las horas extras.

43 Se trata de que, si ese cliente no se atiende bien en la última hora, después va a volver a llamar.

44 %com: pausa

45 *SP02: hm

46 %com: pausa

47 *SP01: eehh

48 No solamente se perdería el tiempo de mi trabajo, sino también se perdería tiempo de trabajo de otro trabajador.

49 %com: pausa

50 *SP01: Así que, esta situación es de todo injusta.

51 *SP02: Mira, ¿y, tienes por costumbre hablarle en ese tono a todos tus jefes?

52 %com: pausa

53 *SP01: mmmm Creo que no estoy siendooooo ehm irrespetuoso.

54 %com: pausa

55 *SP02: eeee Ya antes de dije que las horas extras no se pagan.

56 Entonces, eee...

57 Macho, es de la política de la empresa.

58 Si no te gusta...

59 %com: pausa

60 *SP02: Pues, presenta tu dimisión y búscate otro trabajo.

61 Pero es que aquí en esta empresa trabajamos novecientas personas las personas como yo.

62 Yo también soy un mandado porque yo soy un directivo medio.

63 Y, meee me mandan las directivas de arriba...

64 Y, yoo es que ¿Qué quieres que haga, qué te pague de mi bolsillo las horas extras?

65 No se las pagan a novecientas personas que trabajamos en la empresa, no te las van a pagar a ti.

66 *SP01: Pues...

67 %com: interrupción

68 *SP02: Lo que hacen todos...Bueno, es decir, tú cuando se acerca tu hora de salir ...

69 eehhh

70 Si tienes una llamada apilada pues vete cerrando cuando te queda un minuto para acabar.

71 *SP01: Pueess...

72 %com: interrupción

73 *SP02: A mí me gustaría pagarte las horas extras, pero es que la empresa no paga las horas extras.

74 *SP01: Y, me dan un sistema de compensaciones en la que un día por trabajar más además queda registrado, porque queda registrado...

75 %com: interrupción

76 *SP02: Mira, yo...

77 %com: interrupción

78 *SP01: No vamos a ir antes...

79 %com: interrupción

80 *SP02: Yo no sé si...

81 %com: interrupción

82 *SP01: Porque queda justo...

83 %com: interrupción

84 *SP02: O lo que creo que hay que hacer es hablar con los sindicatos, ¿vale?

85 Eeehhh

86 Habla con los sindicatos yyy, si sois muchos los queee los que piensan quee si los sindicatos...que pagan las horas extras...

87 %com: pausa

88 Pues a lo mejor los sindicatos pueeeden pueden negociar con la empresa para que cambie esta política.

89 Pero como son las normativas inter...internas de la empresa...

90 yyy ...

91 Es que las horas extras no tienen ninguna compensación.

92 *SP01: Yo entiendo lo que me dices.

93 Pero, precisamente si hay una persona...

94 Es porque porque prefiero aportar esto como una persona y no meter a los sindicatos, porque los sindicatos sabes cómo son...

95 Siempre van a ser mucho más irrespetuosos que yo.

96 Yyyy

97 Prefieeee...

98 Tenemos una buena relación.

99 Yyyy, creo que lo mejor es que lo diga yo primero.

100 %com: pausa

101 *SP02: Mira, vamos a hacer una cosa.

102 Voy aaaa voy a hablar con Emma, la jefa de recursos humanos.

103 *SP01: mhm

104 *SP02: Y, le voy a comentar que pasó.

105 Pero, yooo no puedo hacer otra cosa.

106 Es decir eeee no te puedo garantizar que te vaya a pagar las horas extras, ni a regalarte días libres, ni nada parecido...porque es que no lo hace con nadie, no lo va hacer contigo contigo en exclusiva.

107 ¿Entiendes?

108 *SP01: Noo

109 *SP02: Yo se lo voy a comentar a la jefa de recursos humanos yyyy yyy a ver qué me dice.

110 *SP01: Me alegro.

111 *SP02: Peroooo pero vamos, quee ya te digo yo queeee ...

112 Macho, es queeee ya ves cómo está el país; es decir, ...

113 eehh

114 El curro es lo que es.

115 Y, si no te gusta, pueees...

116 *SP01: hmh

117 %com: pausa

118 *SP02: Pues, no se puede hacer nada.

119 ¿Entiendes?

120*SP01: Entiendo

121 Bien, bueno, pues, me parece muy bien que se lo comentas.

122 *SP02: hablaré con Emma yyyy espero a ver qué me dice.

123 *SP02: Y, ya te ... ya te diré lo que me dice...

124 Perooo, ya te digo yo queeee ee...

125 Yo, yo la solución que te doy es quee directamente no hagas horas extras...

126 Es decir, la empresa no te obliga a trabajar más de looo más de tus horas.

127 Tú tienes tus horas y la empresa no te va a exigir que trabajes más allá de tus horas.

128 Pero, tampoco te va a pagar las horas extras...

129 Enonceees... eeee

130 Si tú eee quieres continuar a ir más allá de tus horas, puees pues es que sería tu problema.

131 ¿Entiendes?

132 Mi consejo es que intentes ajustar la llamada.

133 *SP01: Ya, entiendo lo que dices.

134*SP02: O le dices, le dices a la clientaaa... mmmm: “La llamo mañana, ahora mismo pues tengo que colgar” ...

135 Lo que sea.

136 La llamas al día siguiente y ya está.

137 *SP01: Ya, entiendo lo que dices y eso sería lo ideal.

138 Pero, es que muchas veces no se puede, porque es un problema muy grandeeee.

139 Yyyy, si la clienta espera veinte cuatro horas a que la llamen, es una clienta perdida.

140 Y, eso yo creo queeee no nos interesa tampoco.

141 *SP02: No he dicho eso.

142 Bueno, te tengo que dejar, que tengo unaaa...

143 Tengo una reunión de recepcionistas.

144 *SP01: hmh

145*SP02: eeeee

146 Entonces, eee ando un poco mal de tiempo, ¿vale?

147 No puedo seguir hablando contigo.

148 *SP01: Pues, si puedes hablar con... con...

149 Se lo agradeceré.

150 *SP02: eeee

151 Ya te digo.

152 Mientras intenta hablar con los sindicatos y yo hablaré con Emma.

153 Yyyy, te comento lo que me dice.

154 *SP01: De acuerdo, de acuerdo.

155 *SP02: Venga, eso.

156 *SP01: Gracias.

157 *SP02: Haz tu horaRío de trabajo.

158 Gracias.

159 Hasta luego.

160@End

Interacción de los hablantes de EG 3 (Diálogo V)

1 @Begin

2 @Languages: spa

3 @Participants: SP02 Adult, SP01 Adult

4 @Options:CA
 5 @ID: spa|change_corpus_later|SP02||male||Adult||
 6 @ID: spa|change_corpus_later|SP01||male||Adult||
 7 @Media: demo3, video
 8 *SP01: inaudible
 9 *SP01: Hola, buenos días, Luis.
 10 *SP02: Hola, Anxo.
 11 ¿Qué tal?
 12 ¿Cómo fue eeeeel... cómo fue en Tenerife?
 13 %com: pausa
 14 *SP01: Pues, la verdad es que estoy...
 15 Vengo bastante enfadado.
 16 *SP02: ¿Vaya, qué me cuentas, y eso?
 17 *SP02: ¿Qué pasó?
 18 *SP01: Mira, el viaje muy bien.
 19 %com: pausa
 20 *SP01: eeeee
 21 Pero, hemos tenido un inconveniente.
 22 eeee
 23 Tú nos garantizaste que cualquier tipo de inconveniente podíamos llamar, que
 teníamos atención veinte cuatro horas.
 24 Habíamos llamado y no hemos podido contactar.
 25 *SP02: ¿No te contactaron?
 26 *SP02: ¿No te cogieron el teléfono?
 27 *SP01: No, no me cogieron el teléfono.
 28 %com: pausa
 29 *SP02: Vale.
 30 Lo siento muchísimo, Anxo, en seRío.
 31 Pero, ¿había algún tipo deeeeeee algún tipo de problema ooooo algún tipo deeeeeee...?
 32 No sé...
 33 ¿Incidencia técnica o algo?
 34 Lo siento muchísimo, Anxo, que no teee que no teeee que no te cogieran el teléfono...
 35 %com: pausa
 36 *SP02: Y, ¿quéeee qué problema tuvisteis?
 37 *SP02: ¿Para qué llamabas?
 38 *SP01: Pues, mira.
 39 Según llegamos con el avión, que además llegó con retraso...
 40 Pero, bueno, sé que no es la culpa vuestra.
 41 Eso ya venía ya enfadado en seRío...
 42 eee
 43 En tres y cuarto teníamos un bus para ir hastaaa el hotel.
 44 %com: pausa
 45 *SP01: yyy
 46 El bus ya no estaba.
 47 Había partido porque el avión llegó con retraso.
 48 %com: pausa
 49 *SP01: Y entonces...

50 eee

51 Claro, ya eran las diez de la noche.

52 Os llamé por teléfono yyyyyy y aquí es que noo no contestó nadie.

53 Yyyyy yyyy, o sea, y no contestabas, si no contestabas, si no nos contestabas...

54 Nos quedamos una hora y media tirados en eeeel aeropuerto porque, además, era otra punta y no había taxis, hasta que pudimos coger un taxi.

55 Y gracias a que teníamos hecha la reserva de antes, porque si no hubiésemos tenido hecha la reserva de antes, ya desconocíamos, quedamos tirados y sin hotel.

56 *SP02: Vale, lo siento muchísimo, Anxo, de verdad.

57 Siento muchísimo este inconveniente.

58 No sé qué ha podido pasar.

59 *SP01: Pues sí, porque además es que esta es que que que...

60 Tú no sabes.

61 Vengo aquí todos los años, cojo lo mismo todos los años...

62 %com: interrupción

63 *SP02: Sí, sí ...

64 Por eso te dije...

65 Es como tu casa prácticamente

66 *SP01: Entonces, esto no me lo puedo creer.

67 O sea, es que no me lo puedo creer, porque hasta ahora siempre me habéis tratado de bien y siempre he tenido una gran calidad...

68 Y basta que tengo un problema para qué me suceda esto...

69 *SP02: Mira, nosotros...

70 *SP01: Ahora no me puedo fiar con vosotros.

71 *SP02: Mira, vamos a hacer una cosa, Anxo.

72 Es un suceso puntual.

73 Te pido disculpas, por supuesto.

74 Ya sabes que nosotros siempre trabajamos bien.

75 Llevamos años contigo y nunca hemos tenido ningún problema.

76 Entonces, por supuesto, eeel el seguro de la cobertura de veinte cuatro horas te vamos a devolver el dinero, como que no...porque nooo no se gasta...

77 Loooo lo hemos escogido evidentemente...

78 Por eso te lo vamos a devolver lo de la cobertura de veinte cuatro horas.

79 90 *SP01: mhm

80 91 *SP02: eeee

81 Obviamente eeel el viaje no te loooo no te lo vamos a reintegrar porque lo disfrutaste, ¿no?

82 *SP01: Vale.

83 Hasta allí lo entiendo.

84 *SP02: Pero, te vamos aaaaa a devolver el importe de la cobertura de veinte cuatro horas.

85 %com: pausa

86 *SP02: Y, ademáaaas, en tus próximas vacaciones te vamos a hacer un descuento, ¿vale?

87 *SP02: Yo me voy a encargar personalmente de hacerte un buen precio.

88 *SP01: naa ...

89 %com: interrupción

90 *SP02: Paraaa para compensarte por eel por el incidente.

91 %com: pausa

92 *SP02: Pero, te pido, por favor, que nooooo no desconfies con nosotros.

93 Ya sabes que nosotros siempre trabajamos muy bien.

94 Debió ser algún tipo deeeeeee de incidente técnico.

95 Además, creo queeeeeee...

96 Me parece que eel el día de que llamaste...

97 Me dijiste que no había conexión el martes, ¿verdad?

98 *SP01: Sí, fue martes de la semana pasada.

99 *SP02: El martes, si no me equivocooo...

100 Creo que había una tormenta bastante fuerte.

101 Iguaaal... ya sabe, igual ha estado algún problema técnico y no funcionaba la línea telefónica.

102 O algo por el estilo...

103 Algún problema debía haber, Anxo.

104 Pero, bueno, no tengo otra opción queeee pedirte disculpas.

105 eeee

106 Que no em...no te esperemos que vuelva a ocurrir nada parecido.

107 %com: pausa

108 *SP02: Yyyyyyyyyy yyy eso te devol devolve te devolveremos el importe de la cobertura de veinte cuatro horas.

109 yyy mmmm

110 %com: pausa

111 *SP02: Y te hacemos un descuento para el próximo viaje.

112 *SP01: Yoooo además te he traído la factura de taxi porque me parece justo que esto eeese me lo devolváis.

113 %com: pausa

114 *SP02: eeeee

115 Eso no sé si me dejarán devolvértelo...

116 Me voy a guardar la factura y lo consulto yyyy te llamo en la próximos los próximos días, ¿de acuerdo?

117 *SP01: Bueno, pues espero que sí.

118 Porque la verdad es...

119 %com: interrupción

120 *SP02: Estoo...

121 %com: interrupción

122 *SP01: Hasta ahora siempre me ha ido de bien con vosotros.

123 Yyyyy y la verdad es que estoy muy disgustado...

124 No me esperaba esto.

125 *SP02: No te preocupes, lo voy a pasar al jefe de departamento yyyyy yo creo que no va a haber ningún problema.

126 Pero bueno, lo consulto, ¿de acuerdo?

127 *SP01: De acuerdo.

128 Así lo espero y espero queeee que esto sea así porque realmente hasta ahora siempre ha ido todo bien y espero que esto simplemente sea algo puntual.

129 *SP02: Bueno, ¿y qué tal las...qué tal Tenerifeeee, Anxo?

130 ¿Te gustó?

131 *SP02: ¿Disfrutaste las vacaciones por lo demás?
132 *SP01: A ver, sí.
133 Sí, que lo disfrute.
134 Pero también, fue cuando se me pasó el enfado que todavía me duró por lo menos dos días siguientes.
135 O sea, el día siguiente digo que no pude disfrutar como debería porque todavía estaba enfadado y estaba muy disgustado porque...
136 Claro, esto se hace en un sitio donde no tienes ningún tipo de confianza y no te sientes tan traicionado.
137 %com: pausa
138 *SP02: Pues me alegro de queeee...de que hayas pasado tiempo y que fueran bien las vacaciones.
139 %com: pausa
140 *SP02: ¿Y qué tal Loli y los niños?
141 ¿Lo pasaron bien también?
142 *SP01: Bueno, ya sabes que a Loli a ellaaaa se le pasa de todo y enseguida vamos...
143 O sea, yo estaba más enfadado.
144 La primera mañana me he quedado en el hotel yyy bueno...
145 Ella ya se...
146 *SP02: Bueno, dale un beso de parte de mi a Gloria.
147 Me acuerdo mucho de ella.
148 *SP01: De acuerdo, se lo diré.
149 *SP02: Bueno, Anxo, pues, muchas gracias.
150 Y, nuevamente, disculpa las molestias.
151 *SP01: De acuerdo
152 *SP02: Hablamos, hasta luego.
153 *SP01: Hasta luego.
154 @End

Anexo III

El presente anexo muestra las tres interacciones transcritas de las alumnas rusas hablando en español. La transcripción se ha llevado a cabo con el mismo programa Clan; hemos respetado en las interacciones, las normas ortográficas habituales y la división lineal sigue los principios señalados en el Anexo II.

Interacción de las alumnas rusas 1 (Diálogo II)

1 @Begin
2 @Languages: spa
3 @Participants: SP03 Adult, SP02 Adult, SP01 Adult
4 @Options:CA
5 @ID: spa|change_corpus_later|SP03||female||Adult||
6 @ID: spa|change_corpus_later|SP02||female||Adult||
7 @ID: spa|change_corpus_later|SP01||female||Adult||
8 @Media: rusas1, vídeo
9 *SP01: Buenos días, señoritas.
10 ¿En qué os puedo ayudar?
11 *SP02: aaa Buenos días.
12 Nos pasó una situación bastante grave.
13 Pues, nosotras esperábamos en la recepción.
14 Y, no hubo recepcionista.
15 Y, perdimos el *transfer* porque llegó muy tarde.
16 Por eso, perdimos nuestro avión y nos quedamos aquí, pues.
17 *SP01: A ver, a ver.
18 Entonces, no hubo recepcionista, así que perdiste el vuelo, ¿sí?
19 *SP02: Exacto.
20 *SP03: Sí.
21 No había nadie y estábamos esperandoooo nuestro *transfer* duranteeee...
22 *SP02: casi una hora.
23 *SP03: Casi una hora, sí.
24 Finalmente, no hemos encontrado a nadie.
25 *SP01: Bueno, vamos a aclarar la situación.
26 Entonces, ¿qué día fue eso?
27 *SP03: eehhh Quince.
28 *SP02: El lunes, sí.
29 *SP03: El quince de enero, sí.
30 *SP01: A ver, la recepcionista que trabajó aquel día fue Elena, aha.
31 Pero, Elena debería estar todo el tiempo.
32 Voy a hablar con ella.
33 Yyyyy como tenemos la cámara, ¿sí?
34 Vamos a ver el vídeo que tienen.
35 Y, si de verdad el vídeo va a mostrar queeee noo no hubo ni una persona en la recepción
36 y vosotras esperabais mucho tiempo...

37 Entonces, mmmmmm así podemos hablar de alguuun descuento o alguna devuelta...

38 *SP03: Pero, el problema es que no solo estábamos esperando.

39 Es que estábamos en la sala deeeeee llegadas, tratando de encontrar alguna persona, alguna otra persona que nos pueda ayudar y no...

40 %com: interrupción

41 *SP01: Peroooo...

42 *SP03: Y no había nadie.

43 *SP01: Pero, señoritas, ¿habéis usado el timbre especial que tenemos aquí para llamar a la recepcionista?

44 *SP03: Síiii, estábamos pulsando y noo...

45 *SP01: Bueno, de momento vamos a haceeerrr lo siguiente...

46 Vamos a ver el vídeo en la cámara, sí.

47 Yyy, después vamos a analizar y clarificar que van... eeh que podemos hacer.

48 Oooo, bueno...

49 Lo de billetes, por desgracia, no podemos pausa hacer nada.

50 Porqueeee, bueno, con la compañía aérea no tenemos ningún contacto.

51 Peroooo, lo último de descuentoooo ...por lo menos dos noches gratuitas para pasar ese tiempo mientras compráis otros billetes, es eso sí podemos ofrecerles.

52 Pero, de momento tenéis que rellenar esta forma especial, el formulario de reclamación, explicando la situación, pidiendo, bueno, algún tipo de solución que os parece conveniente.

53 Y, nosotros vamos aaaaa darlo a nuestro jefe y vamos a hablar.

54 *SP03: Bueno, eso está bien perooooo...

55 %com: ilegible (hablan a la vez)

56 *SP03: Si, la pérdida de vueloooo...

57 *SP02: Claro.

58 *SP03: Luego, claro, la compra del hotel...

59 %com: ilegible (hablan a la vez)

60 *SP02: No llego a tiempo el *transfer*...pues...

61 *SP01: Bueno, sí, lo del *transfer*, voy a hablar cooon el director del departamento de trasfers, ¿sí?

62 A ver qué pasó.

63 Y, si de verdad huboooo un problema, una razón, ¿sí?, vamos a hablar y también a ver qué podemos hacer.

64 Porque es un es un caso muy desgracio, pero de verdad dudoso.

65 Así que, tenemos que ver todo por la cámara.

66 *SP02: Bueno, entonces, llenamos el formulario de momento.

67 ¿Cuánto tiempo vamos a esperar?

68 *SP01: Buenteeee veinte cuatro horas el formulario va a ser visto.

69 yyy

70 *SP03: ¿Y todo ese tiempo vamos a estar en vuestro hotel sin comer?

71 *SP01: Buenoooo, eso hay que pensar, porque, de verdad es la primera situación, el primer caso que tenemos.

72 Yyy, taan tan negativo.

73 Vamos a aclarar, a lo mejor, algo de comida, algún tipo de *lunch* podemos organizaros.

74 %com: ilegible (hablan a la vez)

75 *SP03: Vais a avisarnos, yyy...
76 *SP01: Claro.
77 %com: Gracias (*SP02 y *SP03 a la vez)
78 *SP01: Nada.
79 %com: ☺risas☺
80 @End

Interacción de las alumnas rusas 2 (Diálogo IV)

1 @Begin
2 @Languages: spa
3 @Participants: SP03 Adult, SP02 Adult, SP01 Adult
4 @Options:CA
5 @ID: spa|change_corpus_later|SP03||female||Adult||
6 @ID: spa|change_corpus_later|SP02||female||Adult||
7 @ID: spa|change_corpus_later|SP01||female||Adult||
8 @Media: rusas2, video
9 *SP01: Hola, buenos días.
10 %com: Buenos días. (*SP01, *SP02 y *SP03, hablan a la vez)
11 *SP01: ¿En qué puedo ayudar?
12 *SP02: Buenos días.
13 aaahh
14 Nos pasó una situación.
15 Pues, aahhhh teníamos ahh ayer aah excursión con turistas rusas, pues una excursión en ruso.
16 *SP01: Sí, sí.
17 *SP02: Yyyy, entonces, deberíamos trabajar dos horas.
18 Pero, usted sabe cómo pasa eso... con las fotos, con vídeos y con todo...
19 Entonces, trabajábamos cuatro horas.
20 *SP03: Sí, cuatro horas.
21 *SP02: Dos horas más, extras.
22 *SP01: mhm
23 *SP02: Entonces, queríamos resolver esta situación.
24 *SP01: Bueno, ¿y el grupo fue numeroso?
25 %com: (*SP02 y *SP03, hablan a la vez)
26 *SP03: Sí, bastante.
27 *SP02: Bastante.
28 Cuarenta personas.
29 *SP03: Unas cuarenta personas.
30 *SP01: Porque, mirad qué pasa...
31 Decías con vídeos, con las fotos...
32 No me parece, no sé, muy serio.
33 Es el trabajo.
34 %com: pausa
35 *SP01: Chicas, es el trabajo.
36 Tenéis queeeeeee entender y realizar que el tiempo...
37 %com: pausa

- 38 *SP01: Tenéis que dirigir vosotras, gestionar vosotras, no los turistas, que están descontando, descansando...
- 39 Pueden estar eeehh...no sé, medio día, paseando y sacando las fotos.
- 40 Pero, para eso...
- 41 46 %com: pausa
- 42 *SP01: Tenemos a vosotras.
- 43 *SP02: Sí, claro pero otra cosa es que nosotras tenemos programa, ¿sí?
- 44 Y, Usted firmó este programa.
- 45 Yyy...
- 46 *SP01: Síii...
- 47 *SP02: Entonces, yo no puedo decir a un turista: “Entonces tenemos que irnos ya, no nos queda tiempo”.
- 48 %com: ilegible (*SP01, *SP02 y *SP03, hablan a la vez)
- 49 *SP02: Claro, no, pero, con cualquier tono no va a funcionar.
- 50 Luego va a recibir usted responsabilidad...
- 51 No sé...
- 52 *SP03: Es que es una imagen de nuestra compañía.
- 53 *SP02: Exacto.
- 54 %com: ilegible (*SP01 y *SP03, hablan a la vez)
- 55 *SP01: Sí, sí, sí.
- 56 O sea, como guías, no tengooo, bueno, ningunas dudas de que sois buenas guías, eso yo sé.
- 57 Pooooor, bueno, por todas las palabras que dicen los turistas, ¿sí?
- 58 De esoooo no tengo ninguna duda.
- 59 Pero, además de esoooo, horas extras, pagar por cada hora extraaaaa es casi imposible.
- 60 Tenéis que controlar vosotras mismas el programa.
- 61 Pero, como es el primer caso que pasó, [lo] podemos solucionaaaaar.
- 62 Yyyyy...
- 63 Yo voy aaaa, bueno, por lo menos probar daros uuun...
- 64 No sé...
- 65 Pagar por una hora.
- 66 Por dos, imposible.
- 67 Por una hora, como una primera situación, como el primer caso, ¿sí?, es posible.
- 68 Pero también tenéis que, aaaa, bueno, escribiir unaaaa carta comercial oficial para el jefe, explicando la situación.
- 69 La voy a firmar.
- 70 Pero, sí repito otra vez, dudo mucho.
- 71 *SP03: Siii.
- 72 *SP01: Como guías...
- 73 %com: pausa
- 74 *SP01: Sois muy buenas.
- 75 Perooooo, tenéis que controlar el tiempo yyy encontrar palabras adecuadas a vuestros turistas para decir queee, bueno: “Tenemos el programa y no podemos pasar mucho tiempo sacando las fotos”.
- 76 “Bueno, entendemos todo, pero así es el programa”.
- 77 Y, además, como después tienen tiempo libre...que hagan lo que quieran, ¿sí?
- 78 *SP03: No sé...

79 Recibir el dinero por una hora...

80 Essss...

81 Está bien para esta situación.

82 Peroooo, eso no puede repetirse cada vez.

83 Pues...

84 %com: interrupción

85 *SP01: Eso digo, queee que tenemos que seguir el programa.

86 Es el único que podemos hacer.

87 *SP03: Entonces...

88 %com: ilegible (*SP01 y *SP03, hablan a la vez)

89 *SP03: En este caso, podríamos firmar un contrato en el queee seee ehh...esté escrito dee... nuestraas aaa nuestro modo deee...

90 *SP01: De explicar a los turistas...

91 *SP03: Sí, de cómo...de cómo aaa decir a los turistas...

92 *SP02: Cómo tenemos que manejar esta situación...

93 *SP03: Sí.

94 %com: ilegible (*SP02 y *SP03, hablan a la vez)

95 *SP01: Bueno, yooo veo la solución que hacer...esa carta turística.

96 Vosotras decís, explicáis el programa y decís que tenéis el programa fijo.

97 Solo de dos horas y durante estas dos horas tenéis que visitar tal...tal lugar, ¿sí?, tal sitio...

98 Y, después...

99 %com: pausa

100 *SP01: Los turistas van a tener el tiempo libre para sacar las fotos, comprar los recuerdos, ¿sí?, paseaar, tomar un cafecito, lo que quieran, ¿sí?

101 *SP02: Bueno.

102 *SP03: ennn

103 Estooo me va bien.

104 *SP02: Más o menos.

105 %com: ☺risas☺

106 @End

Interacción de las alumnas rusas 3 (Diálogo VI)

1 @Begin

2 @Languages: spa

3 @Participants: SP03 Adult, SP02 Adult, SP01 Adult

4 @Options:CA

5 @ID: spa|change_corpus_later|SP03||female||Adult||

6 @ID: spa|change_corpus_later|SP02||female||Adult||

7 @ID: spa|change_corpus_later|SP01||female||Adult||

8 @Media: rusas3, video

9 *SP01: Hola, buenos días.

10 %com: Buenos días. (*SP01, *SP02 y *SP03, hablan a la vez)

11 *SP01: ¿Qué pasó?

12 *SP03: aaaa

- 13 Hace dos aa hace dos meses sii eeeee compramos los aaa billetes a Colombia en vuestra compañía.
- 14 Yyyy aaa...
- 15 Nos ofrecían aaaa la atención al cliente [de] veinte cuatro horas al día.
- 16 %com: Sí sí es verdad. (*SP02 y *SP03 hablan a la vez)
- 17 *SP03: Pero, en realidad, no la recibimos y eso es un problema para nosotras.
- 18 *SP02: Sí, porque estábamos llamando durante una hora y pues nadie cogió.
- 19 *SP01: Pero, ¿qué pasó?
- 20 ¿Por queee...por qué nos llamaron?
- 21 *SP03: aaa
- 22 *SP02: Bueno, la cosa es queeee...
- 23 *SP03: Que llegamos tarde al autobús de la excursión.
- 24 Y, finalmente, se fue sin nosotras.
- 25 *SP01: mhmh
- 26 *SP03: Yyyyy...
- 27 *SP02: Pues nos quedamos en un barrio, pueess...
- 28 *SP01: Bueno, una...una pregunta.
- 29 ¿Yyyy la guía local, ¿sí?, de Colombia os dijo la hora fija?
- 30 En queee...
- 31 ¿A qué hora se ibaaaa?
- 32 *SP03: Sí, dijo algo.
- 33 Perooo, comooooo no sabemos bien el idioma...
- 34 *SP02: Pueees...
- 35 *SP03: No sabíamos de queee...
- 36 *SP01: Bueno, mirad.
- 37 Lo que pasa es queee mmmm...
- 38 Tal tipo, sí, de urgencia no podemos llamarlo urgencia de verdad.
- 39 Porqueee, esoooo digamos puede ser un malentendido, ¿sí?
- 40 Poor... porque no conocéis muy bien el idioma.
- 41 Yyyy, en el contrato...
- 42 %com: pausa
- 43 *SP01: No está escrito este tipo, ¿sí?
- 44 Pero, yo entiendo queeeee bueno fueeee mmm...algo muy malo.
- 45 Y, os resultó, os pareció muy negativamente por parte de nuestra empresa, ¿sí?.
- 46 Aaaa...
- 47 Voy a ver y voy a analizar el día.
- 48 Pero, mmmm...
- 49 ¿Cuándo... cuándo pasó?
- 50 Sí.
- 51 Para eso, necesito oooo... los billetes de excursión o algo.
- 52 Entonces, para justificar, un documento queee queee me muestre, ¿sí?, quee eso hubo.
- 53 Voy a ver quién fue en laaaa... en la línea, ¿sí?
- 54 Yyyy, por qué no contestó.
- 55 Y, de verdad si hubo llamadas y cuántas llamadas hubo...
- 56 Eso se puede veer ee así fácilmente.
- 57 Y, si es así, entonces, me parece queeee podemos pensar y hacerles, bueno, algún tipo... o de descuento para futuro viaje.

- 58 *SP01: Si van a hacer o querer continuar trabajo como descansar, ¿sí?, o viajar con nuestra empresa.
- 59 Bueno, o devuelta deeee de lo pagado, ya.
- 60 Pero, esooo de momento no lo puedo decir claro.
- 61 Que, hay que hablaar coooon con todos los directores, ¿sí?
- 62 Entonces, hay que, a primero [en primer lugar], aclarar la situación.
- 63 *SP02: Entonces, ¿qué tenemos queee llenar? Ooo...
- 64 *SP01: Sí, aaa bueno, de momento de rellenar nada.
- 65 Simplemente, tenéis queee darme los datos y todo.
- 66 Entonces, el día de la excursión, el punto donde fuisteis, ¿sí?
- 67 aaaa
- 68 También, si tenéis algún tipo de billetes o algún papel, ¿sí?
- 69 %com: Sí, claro. (*SP02 y *SP03 hablan a la vez)
- 70 *SP01: Yyy aaaa...
- 71 Después, eehh...sabiendo el día, voy a revisar las llamadas, voy a hablar con la queeeeeee hubo en la línea.
- 72 Yyy, dentro, me parece, dentro de dos o tres días, podemos retomar nuestra cita.
- 73 Y, ya teniendo todo el material, puedo daros una opción.
- 74 Sí, entonces, qué podemos hacer.
- 75 %com: pausa
- 76 *SP02: Sí.
- 77 *SP01: Pero, de momentoooo no puedo asegurar de nada porqueee.
- 78 *SP03: Con eso ya ya entiendo queee es un zorro de dar explicaciones⁵⁶.
- 79 Pero, ¿qué hacen sus clientes queee... están en las situaciones más graves?
- 80 Y, quee...
- 81 ¿Qué, qué pueden pensar?
- 82 *SP01: Bueno, sss...
- 83 Bueno...
- 84 De momento, no hemos tenido tal tipo de situación.
- 85 Pero, siiii pasa algo más grave, o piden ayuda en la calle, ☺ o llaman a la policía local.☺
- 86 Si bueno...
- 87 Entonces...
- 88 Pero, normalmente funciona.
- 89 Yyyy...
- 90 Si habéis leído el contrato, está escrito en qué situaciones...normalmente relacionadas con [la] ecología ooo con la salud.
- 91 *SP02: Bueno, entonces, nos vemos en dos días.
- 92 *SP01: Sí.
- 93 *SP03: Sí, vamos a esperar.
- 94 *SP01: Os vamos a llamar, muchas gracias.
- 95 @End

⁵⁶ La alumna intentó emplear una metáfora para expresar que las explicaciones de su interlocutora le parecían astutas y confusas.

Anexo IV

C 140-2022

06-04-2022 13:30HS



| | |
|-------------------------|-------------------------|
| MODELO A-1. INSCRICIÓNS | DOCUMENTO SOLICITUDE |
|-------------------------|-------------------------|

| DATOS DA PERSOA SOLICITANTE | | | | | | | |
|-----------------------------|------------------|--------------------|---------------|---------------|-------|--|--|
| NOME | PRIMEIRO APELIDO | SEGUNDO APELIDO | NIF/PASAPORTE | NACIONALIDADE | | | |
| UNIVERSIDADE DA CORUÑA | | | Q6550005J | | | | |
| TIPO DE VÍA | NOME DA VÍA | NÚMERO | BLOQUE | ANDAR | PORTA | | |
| RÚA / CALLE | A MAESTRANZA | 9 | | | | | |
| CP | PROVINCIA | CONCELLO | LOCALIDADE | | | | |
| 15001 | CORUÑA (A) | CORUÑA, A | | | | | |
| TELÉFONO | TELÉFONO MÓBIL | CORREO ELECTRÓNICO | | | | | |
| 881011437 | | otri@udc.es | | | | | |

| E, NA SÚA REPRESENTACIÓN (deberá acreditarse a representación fidedigna por calquera medio válido en dereito) | | | |
|---|------------------|-----------------|-----------|
| NOME | PRIMEIRO APELIDO | SEGUNDO APELIDO | NIF |
| MARÍA ISABEL | DOCAMPO | RAMOS | 76366930F |

| TÍTULO DA OBRA (Deberá ser idéntico ao que figura no exemplar aportado) |
|---|
| PLUGIN PARA EL ANÁLISIS FONÉTICO-FONOLÓGICO EN ESPAÑOL. PAFE |

PERSONAS AUTORAS UNHA VARIAS (Inclúranse en Modelo A-2)

| PRIMEIRA (ou ÚNICA) PERSOA AUTORA <input type="checkbox"/> É A SOLICITANTE PARTE DA QUE É AUTORA | | | | | | | |
|--|------------------|--------------------|---------------|---------------|-------|--|--|
| NOME | PRIMEIRO APELIDO | SEGUNDO APELIDO | NIF/PASAPORTE | NACIONALIDADE | | | |
| | | | | | | | |
| TIPO DE VÍA | NOME DA VÍA | NÚMERO | BLOQUE | ANDAR | PORTA | | |
| | | | | | | | |
| CP | PROVINCIA | CONCELLO | LOCALIDADE | | | | |
| | | | | | | | |
| TELÉFONO | TELÉFONO MÓBIL | CORREO ELECTRÓNICO | | | | | |
| | | | | | | | |



| PERSOA TITULAR DO DEREITO | | | | | | | |
|--|--------------|----------------|--------------------|---------------|---------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> PERSOA/S AUTORA/S | | | | | | | |
| OUTRA PERSOA TITULAR | | | | | | | |
| NOME/RAZÓN SOCIAL | | | | NIF/PASAPORTE | NACIONALIDADE | | |
| UNIVERSIDADE DA CORUÑA | | | | Q6550005J | E | | |
| TIPO DE VÍA | NOME DA VÍA | NÚMERO | BLOQUE | ANDAR | PORTA | | |
| RÚA / CALLE | A MAESTRANZA | 9 | | | | | |
| CP | PROVINCIA | CONCELLO | LOCALIDADE | | | | |
| 15001 | CORUÑA (A) | CORUÑA, A | | | | | |
| TELÉFONO | FAX | TELÉFONO MÓBIL | CORREO ELECTRÓNICO | | | | |
| 881011437 | | | otri@udc.es | | | | |



| | |
|---|-------------------------|
| MODELO A-2. INSCRICIÓNS (varios autores/as) | DOCUMENTO SOLICITUDE |
|---|-------------------------|

| | | | | | |
|----------------------------|--------------------------------|--|----------------------------|---------------------------|-------|
| AUTOR/A NÚMERO 2 | PARTE DA QUE É AUTOR/A 30% | | | | |
| NOME TAMARA | PRIMEIRO APELIDO COUTO | SEGUNDO APELIDO FERNÁNDEZ | NIF/PASAPORTE 49202684A | NACIONALIDADE ESPAÑOLA | |
| TIPO DE VÍA RÚA / CALLE | NOME DA VÍA SOAVILA (CAÑÁS) | NÚMERO 26 | BLOQUE | ANDAR | PORTA |
| CP CORUÑA (A) | CONCELLO | LOCALIDADE CARRAL (CP 15175) | | | |
| TELÉFONO 981670444 | TELÉFONO MÓBIL 689052456 | CORREO ELECTRÓNICO tamara.couto.fernandez@gmail.com | | | |

| | | | | | |
|----------------------------|-------------------------------|--|----------------------------|---------------------------|------------|
| AUTOR/A NÚMERO 1 | PARTE DA QUE É AUTOR/A 25% | | | | |
| NOME NELLY | PRIMEIRO APELIDO CONDORI | SEGUNDO APELIDO FERNANDEZ | NIF/PASAPORTE 32945203A | NACIONALIDADE ESPAÑOLA | |
| TIPO DE VÍA RÚA / CALLE | NOME DA VÍA RIEGO DE AGUA | NÚMERO 44 | BLOQUE | ANDAR | PORTA 3 |
| CP CORUÑA (A) | CONCELLO | LOCALIDADE A CORUÑA (CP 15001) | | | |
| TELÉFONO | TELÉFONO MÓBIL 32945203A | CORREO ELECTRÓNICO n.condori.fernandez@udc.es | | | |



| | | | | | |
|------------------------|---------------------------------|---|----------------------------|-----------------------|------------|
| AUTOR/A NÚMERO 4 | PARTE DA QUE É AUTOR/A 25% | | | | |
| NOME ALBINA | PRIMEIRO APELIDO SARYMSAKOVA | SEGUNDO APELIDO | NIF/PASAPORTE Y3663189Q | NACIONALIDADE RUSA | |
| TIPO DE VÍA AVENIDA | NOME DA VÍA OZA | NÚMERO 120 | BLOQUE | ANDAR 6 | PORTA d |
| CP CORUÑA (A) | CONCELLO | LOCALIDADE A CORUÑA | | | |
| TELÉFONO | TELÉFONO MÓBIL 697650699 | CORREO ELECTRÓNICO albina.sarymsakova@udc.es | | | |

(Cumplimentar tantas follas como sexan necesarias).

En cumprimento do disposto no artigo 5 da Lei orgánica 15/1999, do 13 de decembro, de protección de datos de carácter persoal, infórmase de que os datos persoais recollidos nesta solicitude se incorporaran a un ficheiro para o seu tratamento, coa finalidade da xestión deste procedemento. Vostede pode exercer os dereitos de acceso, rectificación, cancelación e oposición previstos na lei mediante un escrito dirixido a este centro directivo como responsable do ficheiro.





XUNTA DE GALICIA

CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

O prazo máximo para resolver a notificación correspondente é de 6 meses contados dende a data de entrada da presente solicitude, segundo o artigo 24.1, do Regulamento de Rexistro (R.D. 281/2003, de 7 de marzo, BOE de 28 de marzo).
Transcorrido o devandito prazo sen que se dite resolución expresa, entenderase estimada a solicitude de acordo co disposto no art. 24.1 da Lei 39/2015, de 1 de outubro, do Procedemento Administrativo Común das Administracións Públicas.

En cumprimento do disposto no artigo 5 da Lei orgánica 15/1999, do 13 de decembro, de protección de datos de carácter persoal, infórmase de que os datos persoais recollidos nesta solicitude se incorporaran a un ficheiro para o seu tratamento, coa finalidade da xestión deste procedemento. Vostede pode exercer os dereitos de acceso, rectificación, cancelación e oposición previstos na lei mediante un escrito dirixido a este centro directivo como responsable do ficheiro.

SINATURA DA PERSOA SOLICITANTE OU REPRESENTANTE

 OTRI Oficina de Transferencia
de Resultados de Investigación
UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Lugar e data

A CORUÑA

6

de

ABRIL

de

2022



Anexo V

Este anexo contiene los documentos de protección de los datos firmados por todos nuestros informantes, cuyas imágenes usamos en el presente trabajo de investigación.

Albina Sarymsakova, estudiante de doctorado “Estudios lingüísticos”, en la Facultad de Filoloxía (UDC),

declara bajo su responsabilidad que las grabaciones en vídeo realizadas en las que aparece Don/ña CARLOS VILUÁN GARCÍA /  (firma) serán utilizadas exclusivamente para fines investigadores de su tesis doctoral, así como para la elaboración de una plataforma docente *on line* con la finalidad de mejorar la enseñanza del español (sin ningún ánimo de lucro).

A Coruña, 14 de julio de 2021.

Fdo. Albina Sarymsakova



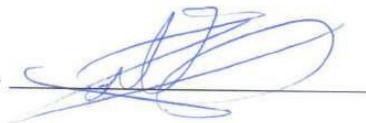
[Incluir nombre completo]

CARLOS VILVAN GARCIA acepta ser grabado/a en vídeo por Albina Sarymsakova, estudiante de doctorado “Estudios lingüísticos”, en la Facultad de Filología (UDC), en la actividad de *role-play* diseñada por ella, cuya finalidad es la elaboración de su tesis doctoral.

Acepto que este material en vídeo se utilice con fines investigadores de dicha tesis doctoral, así como para la elaboración de una plataforma docente *on line* con la finalidad de mejorar la enseñanza del español (sin ningún ánimo de lucro).

A Coruña, 17 de junio de 2019.

Fdo.



Albina Sarymsakova, estudiante de doctorado “Estudios lingüísticos”, en la Facultad de Filología (UDC),

declara bajo su responsabilidad que las grabaciones en vídeo realizadas en las que aparece Don/ña LUIS MIGUEL IOTERO PRADA (firma) serán utilizadas exclusivamente para fines investigadores de su tesis doctoral, así como para la elaboración de una plataforma docente *on line* con la finalidad de mejorar la enseñanza del español (sin ningún ánimo de lucro).

A Coruña, 17 de junio de 2019.

ANZO RIO CARRERA



Fdo. Albina Sarymsakova

Albina Sarymsakova



[Incluir nombre completo]

Alexo RÍO CERCEDA acepta ser grabado/a en vídeo por Albina Sarymsakova, estudiante de doctorado “Estudios lingüísticos”, en la Facultad de Filología (UDC), en la actividad de *role-play* diseñada por ella, cuya finalidad es la elaboración de su tesis doctoral.

Acepto que este material en vídeo se utilice con fines investigadores de dicha tesis doctoral, así como para la elaboración de una plataforma docente *on line* con la finalidad de mejorar la enseñanza del español (sin ningún ánimo de lucro).

LUIS MIGUEL OTERO PRADA

A Coruña, 17 de junio de 2019.



Fdo. 

[Incluir nombre completo]

MARINA FDEZ-CID LLOVERES acepta ser grabado/a en vídeo por Albina Sarymsakova, estudiante de doctorado “Estudios lingüísticos”, en la Facultad de Filología (UDC), en la actividad de *role-play* diseñada por ella, cuya finalidad es la elaboración de su tesis doctoral.

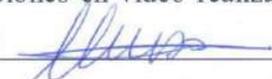
Acepto que este material en vídeo se utilice con fines investigadores de dicha tesis doctoral, así como para la elaboración de una plataforma docente *on line* con la finalidad de mejorar la enseñanza del español (sin ningún ánimo de lucro).

A Coruña, 17 de junio de 2019.

Fdo.



Albina Sarymsakova, estudiante de doctorado “Estudios lingüísticos”, en la Facultad de Filología (UDC),

declara bajo su responsabilidad que las grabaciones en vídeo realizadas en las que aparece Don/ña MARINA FDEZ-CID LLOVERES  (firma) serán utilizadas exclusivamente para fines investigadores de su tesis doctoral, así como para la elaboración de una plataforma docente *on line* con la finalidad de mejorar la enseñanza del español (sin ningún ánimo de lucro).

A Coruña, 14 de julio de 2021.

Fdo. Albina Sarymsakova



Polina Kaménskaya acepta ser grabado/a en vídeo por Albina Sarymsakova, estudiante de doctorado “Estudios lingüísticos”, en la Facultad de Filoloxía (UDC), en la actividad de *role-play* diseñada por ella, cuya finalidad es la elaboración de su tesis doctoral.

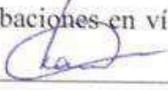
Acepto que este material en vídeo se utilice con fines investigadores de dicha tesis doctoral, así como para la elaboración de una plataforma docente *on line* con la finalidad de mejorar la enseñanza del español (sin ningún ánimo de lucro).

A Coruña, 4 de mayo de 2018.

Fdo. _____



Albina Sarymsakova, estudiante de doctorado “Estudios lingüísticos”, en la Facultad de Filología (UDC),

declara bajo su responsabilidad que las grabaciones en vídeo realizadas en las que aparece Don/ña Polina Kaménskaya /  (firma) serán utilizadas exclusivamente para fines investigadores de su tesis doctoral, así como para la elaboración de una plataforma docente *on line* con la finalidad de mejorar la enseñanza del español (sin ningún ánimo de lucro).

A Coruña, 21 de mayo de 2019.

Fdo. Albina Sarymsakova

Albina Sarymsakova, estudiante de doctorado “Estudios lingüísticos”, en la Facultad de Filología (UDC),

declara bajo su responsabilidad que las grabaciones en vídeo realizadas en las que aparece Don/ña Anna Noskova / [firma] (firma) serán utilizadas exclusivamente para fines investigadores de su tesis doctoral, así como para la elaboración de una plataforma docente *on line* con la finalidad de mejorar la enseñanza del español (sin ningún ánimo de lucro).

Kazán, 30 de mayo de 2022.

Fdo. Albina Sarymsakova

[Incluir nombre completo]

Anna Noskova acepta ser grabado/a en vídeo por Albina Sarymsakova, estudiante de doctorado “Estudios lingüísticos”, en la Facultad de Filología (UDC), en la actividad de *role-play* diseñada por ella, cuya finalidad es la elaboración de su tesis doctoral.

Acepto que este material en vídeo se utilice con fines investigadores de dicha tesis doctoral, así como para la elaboración de una plataforma docente *on line* con la finalidad de mejorar la enseñanza del español (sin ningún ánimo de lucro).

Kazán, 30 de mayo de 2022.

Fdo. Anna Noskova

Albina Sarymsakova, estudiante de doctorado "Estudios lingüísticos", en la Facultad de Filología (UDC),

declara bajo su responsabilidad que las grabaciones en vídeo realizadas en las que aparece Don/ña Aliya Khisamova / [Firma] (firma) serán utilizadas exclusivamente para fines investigadores de su tesis doctoral, así como para la elaboración de una plataforma docente *on line* con la finalidad de mejorar la enseñanza del español (sin ningún ánimo de lucro).

A Coruña, 21 de mayo de 2019.

Fdo. Albina Sarymsakova

Aliya Khisamova acepta ser grabado/a en video por Albina Sarymsakova, estudiante de doctorado "Estudios lingüísticos", en la Facultad de Filología (UDC), en la actividad de *role-play* diseñada por ella, cuya finalidad es la elaboración de su tesis doctoral.

Acepto que este material en vídeo se utilice con fines investigadores de dicha tesis doctoral, así como para la elaboración de una plataforma docente *on line* con la finalidad de mejorar la enseñanza del español (sin ningún ánimo de lucro).

A Coruña, 4 de mayo de 2018.

Fdo. 