



Universidad de Córdoba  
Departamento de Filología Inglesa y Alemana  
Programa de Doctorado Conjunto en Lenguas Modernas



**ANÁLISIS PRAGMALINGÜÍSTICO DE LA EXPRESIÓN DE LA ORDEN EN  
ESPAÑOL, INGLÉS Y FRANCÉS EN APRENDICES DE LENGUAS  
EXTRANJERAS**

**Tesis para optar al título de Doctora en Lenguas Modernas**

Autora:

Rincón Fontanilla, Ana Cecilia

Director:

Dr. Alfonso Zamorano Aguilar

Maracaibo, abril 2015.

TITULO: *LA ORDEN Y LA SUPLICA COMO ACTOS DE HABLA EN ESPAÑOL,  
INGLES Y FRANCES Y SU PROCESO DE PRODUCCION ORAL EN  
ESTUDIANTES DE SEGUNDAS LENGUAS.*

AUTOR: *Ana Cecilia Rincón Fontanilla*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2015  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---



**TÍTULO DE LA TESIS:**

**DOCTORANDO/A:**

**INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS**

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Firma del/de los director/es

Fdo.: \_\_\_\_\_ Fdo.: \_\_\_\_\_

Con todo mi corazón, a Dios, a mi hijo  
Sebastián Alejandro, a mi esposo por su apoyo  
invaluable, a mis padres por su infinito esfuerzo y  
dedicación y a mi suegra por estar siempre a mi lado  
¡Los amo!

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad del Zulia y al convenio LUZ Universidad de Córdoba porque gracias a ello y a mis padres he logrado la formación y la experiencia profesional que tengo hoy en día.

A mi director, Dr. Alfonso Zamorano Aguilar quien supo guiarme, apoyarme e incentivar me en el transcurso de la elaboración de esta tesis así como también a los/as profesores/as que me instruyeron con su amplia experiencia y dedicación durante el periodo de seminarios del Programa de Doctorado.

A mi familia por la colaboración y estímulo que me brindaron durante la elaboración de la investigación.

A mis amigas, las profesoras Asmara Mujica y María Sandra Mennella quienes me prestaron un apoyo incondicional para la elaboración de este estudio. Un especial agradecimiento a la profesora Leonor Salazar por la ayuda suministrada.

A los/as alumnos/as cursantes de las materias Francés V e Inglés V durante el primer período 2013 en el Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia, quienes, sin interés alguno, prestaron su máxima colaboración con gran entusiasmo para la obtención de los datos necesarios en esta investigación. De igual manera, un especial agradecimiento a las profesoras titulares de las mencionadas materias; Profa. María I. Villalobos, Profa. Carla Battigelli y Profa. Emanuela Nipitella, por su inmensa contribución.

A todos/as ustedes,

Muchas gracias.

Rincon F. Ana C. (2015). **Análisis pragmalingüístico de la expresión de la orden en español, inglés y francés en aprendices de lenguas extranjeras.** Tesis para optar por el título de Doctora en Lenguas Modernas. Universidad de Córdoba. Departamento Ciencias del Lenguaje. Córdoba. España. 531 p.

## Resumen

El objetivo de la investigación consiste en analizar los aspectos relativos a la producción oral de la expresión de la “orden” en lengua extranjera (inglés y francés) por hablantes nativos/as del español de Venezuela, partiendo de la idea de una posible influencia interlingüística. Para ello, se siguió una metodología cualitativa y cuantitativa cuyo método fue el análisis del discurso de perspectiva pragmática apoyado en la cuantificación. La técnica de recolección de datos fue la observación indirecta de documentos audiovisuales y la encuesta abierta. Se empleó como instrumento el sistema de categorías. Para el análisis de los datos, se siguió la técnica de Miles y Huberman y se obtuvo que existen múltiples aspectos de índole sociocultural, pragmática, léxica, sintáctica, fonológica, proxémica y cinésica que entran en juego en la producción de la orden y que el/la aprendiz transfiere de forma dinámica en su competencia en segundas lenguas, con éxito o no. La transferencia de instrucción se revela como un factor relevante en la producción del acto. Como conclusión, en la enseñanza de segundas lenguas, se deben enfatizar esos variados rasgos que influyen en la producción y comprensión de los actos y, por ende, manejar el código de la variedad dialectal con la cual los/as aprendices estarán más en contacto evitando la interferencia en la instrucción y así un posible rechazo por parte de los/as nativos/as. Asimismo, la competencia interlingüística se percibe como la interconexión, gracias al proceso de la transferencia, de compartimentos lingüístico-culturales claramente definidos por lo cual el interés en la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas residiría en la búsqueda de la activación oportuna y eficiente del canal de interconexión sin menoscabo de las especificidades de cada lengua-

**Palabras claves:** actos de habla, orden, contacto interlingüístico, segundas lenguas, sociolingüística, pragmalingüística.

[anaceciliarf@gmail.com](mailto:anaceciliarf@gmail.com)

Rincon F. Ana C. (2015). **Pragmalinguistic analysis of the expression of order in Spanish, English and French by foreign language learners.** Thesis to aim for the degree of Ph.D in Modern Languages. University of Córdoba. Language Sciences Department. Córdoba. Spain. 531 p.

### **Abstract**

The purpose of this research consists of analyzing aspects related to the oral production of “order” in foreign languages (English and French) by Spanish native speakers from Venezuela through the idea of a possible interlinguistic influence. A qualitative quantitative methodology was followed and the method used was the discourse analysis from a pragmatic perspective supported by quantification. Indirect observation of audiovisual documents and an open survey were applied as techniques of data collection and the category system as the instrument. For the data analysis, the Miles and Huberman technique was followed. Results show that there are many aspects of sociocultural, pragmatic, lexical, syntactic, phonemic, proxemical and kinesic nature which come into play in the production of an order; the learner transfers those aspects dynamically in his second language competence, successfully or not. Transfer of training is revealed as a main factor in the production of the act. As a conclusion, in second language teaching, those varied aspects which have influence in speech act production and comprehension should be emphasized. In teaching, one should use the dialectal variety code with which students will be in touch most frequently avoiding interference of training, and therefore, any possible rejection by native speakers. Moreover, interlinguistic competence is perceived as the interconnection, thanks to the process of transfer, of clearly defined linguistic cultural compartments. The second language acquisition teaching interest would reside in the search of accurate and efficient activation of the interconnection channel without undermining of each language specific nature -

**Key words:** speech acts, order, interlinguistic contact, second languages, sociolinguistics, pragmalinguistics.

[anaceciliarf@gmail.com](mailto:anaceciliarf@gmail.com)

## Tabla de contenido

INFORME RAZONADO DEL DIRECTOR DE LA TESIS .....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS .....	iv
Resumen.....	v
Abstract.....	vi
Tabla de contenido.....	7
Introducción.....	10
CAPITULO I .....	21
MARCO TEÓRICO.....	21
I.    Antecedentes de la Investigación.....	21
II.   Bases Teóricas .....	25
II.A.  Los actos de habla.....	25
II.A.1.  ¿Qué son los actos de habla?.....	25
II.A.2.  La teoría de los actos de habla a través de la historia .....	31
II.A.3.  Taxonomía de los actos de habla.....	47
II.A.4.  Intención y convención en la realización de actos de habla .....	51
II.A.5.  Condiciones de adecuación de los actos de habla.....	53
II.A.6.  Dimensiones de variación de los actos ilocucionarios y componentes de la fuerza ilocucionaria .....	56
II.A.7.  Reconocimiento de la fuerza ilocucionaria de orden .....	60
II.A.8.  Actos de habla indirectos .....	62
II.A.9.  La cortesía y los actos de habla .....	66
II.A.10. Variables sociolingüísticas incidentes en la realización de actos de habla.....	72
II.A.11. De los actos de habla en general y sus características en las distintas lenguas de estudio .....	80
II.A.12. Claves de contextualización.....	88



II.A.13. La comprensión de los actos de habla .....	93
II.A.14. En el marco del aprendizaje de segundas lenguas (LE) .....	95
II.B. La transferencia lingüística .....	99
II.B.1. ¿Qué es la transferencia lingüística? .....	99
II.B.2. Tipos de transferencia .....	105
II.B.3. De la hipótesis del análisis contrastivo hasta el presente.....	120
II.B.4. Bilingüismo y Plurilingüismo .....	125
II.B.5. Condiciones específicas alrededor de la transferencia .....	129
II.B.6. Consecuencias de la transferencia .....	146
II.B.7. Una perspectiva sobre los errores.....	147
II.B.8. Interlengua .....	153
II.B.9. ¿Cómo aprovechar la transferencia en clase de lengua? .....	156
CAPITULO II .....	164
MARCO METODOLÓGICO .....	164
I. Tipo de Investigación .....	164
II. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos .....	164
III. El <i>Corpus</i> .....	170
IV. Ficha técnica de los elementos del <i>corpus</i> .....	171
V. Técnica de análisis de datos .....	172
VI. Validez y Confiabilidad de la Investigación .....	172
CAPITULO III .....	181
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	181
I. Análisis del <i>corpus</i> de películas y series en versión original .....	181
II. Análisis del <i>corpus</i> de dramatizaciones en LE .....	319
II.A. Dramatizaciones en inglés LE .....	319
II.B. Dramatizaciones en francés LE .....	382
III. Análisis de la encuesta.....	442
III.A. Metacognición de la transferencia en inglés LE.....	444
III.B. Metacognición de la transferencia en francés LE .....	462
CAPÍTULO IV .....	482

RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES .....	482
ÍNDICE DE REFERENCIAS .....	503
ÍNDICE DE TABLAS .....	517
ÍNDICE DE AUTORES .....	523
ÍNDICE DE NOCIONES .....	527

## Introducción

Esta investigación se inserta en dos **áreas de conocimiento** de gran impacto social e innovación científica: la lingüística contrastiva y la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Esta doble vertiente se completa y entrecruza con dos parcelas interesantes y actuales de la investigación en segundas lenguas o lenguas extranjeras (LE): la sociolingüística y la pragmalingüística. Esta gran amplitud de perspectivas y su carácter interdisciplinar se proyectan en la obtención de resultados a través de una fundamentación teórica sólida y de interés común para diversos campos del saber.

Autores como Searle y Vanderveken (1985) trabajan con la lógica ilocucionaria que se encarga de estudiar todo el rango posible de fuerzas ilocucionarias de las emisiones en cualquier lengua posible y no meramente la realización efectiva de esas posibilidades en **actos de habla** reales en lenguas vivas. En este caso, este estudio se vale de los hallazgos de la lógica ilocucionaria con el fin de analizar la fuerza ilocucionaria de la orden en lenguas particulares como el español, el inglés y el francés para su posterior análisis interlingüístico y estudio de su aplicación en el aprendizaje de LE.

Desde hace ya algunos años se ha afirmado que los actos de habla difieren en gran medida según las culturas tanto en su función como en la frecuencia de aparición (Godard 1977, Scollon y Scollon 1979, Schmidt y Richards 1980, Blum Kulka 1982 citados por Eisenstein y Bodman 1986). No obstante, se sabe poco acerca del proceso de adquisición de la competencia pragmática en LE además de que el mero conocimiento de la gramática no garantiza una competencia equivalente del conocimiento pragmático (Kasper y Rose 2002 citado por Hardin 2010). Asimismo, el estudio de los actos de habla se plasma como un reflejo cultural de la comunidad en estudio (Afizah y Mugableh 2013). Con la evolución de las distintas teorías y enfoques acerca de la enseñanza de LE se ha puesto de manifiesto que ya la enseñanza de los aspectos gramaticales no basta sino que hay que ir más allá pero ¿cómo alcanzar la competencia pragmática?, ¿qué elementos entran en juego?, ¿qué estrategias aplican los/as aprendices para una ejecución exitosa de sus actos?

La formulación de una teoría basada en los usos de la lengua marcó un hito en la didáctica de LE al dar nacimiento a enfoques centrados en la comunicación que aún hoy en día se encuentran vigentes y para los cuales los actos de habla son considerados como funciones. En consecuencia, la planificación de los contenidos en la enseñanza y, por ende, de los manuales didácticos está formulada a través de dichas funciones incluso en enfoques más sociales como el de tareas para cuya consecución se logran, primeramente, objetivos funcionales.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas considera que los individuos desarrollan una serie de competencias tanto generales como comunicativas lingüísticas que les permiten establecer acciones en contextos específicos y así realizar actividades de lengua. Dentro de las competencias comunicativas y lingüísticas se contemplan las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (Consejo de Europa 2001). La primera corresponde al conocimiento sobre la forma de la expresión (destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas, etc.); la segunda, a los factores socioculturales del uso de la lengua dado por las normas de cortesía y las variables sociolingüísticas de los interactuantes; y la tercera, con el “uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla)” (29).

Sabiendo que aprender una lengua no se limita a la adquisición de competencias lingüísticas sino, entre otras, las competencias pragmática y la sociolingüística (Consejo de Europa 2001), esta investigación busca contrastar la realización del acto de habla de la orden (Austin 1955, Grice 1967, Searle 1965, 1969 y 1979 y Searle y Vanderveken 1985) desde el punto de vista lingüístico y sociocultural en inglés, francés y español con el fin de determinar el proceso que realizan los/as estudiantes de LE para su producción oral partiendo de la idea de una posible **transferencia interlingüística** pero sin limitarse a ella.

Cabe destacar, además, que esta investigación permitirá diferenciar las dimensiones pragmalingüística y sociopragmática en la producción del acto de habla de orden en lenguas como el inglés, el francés y el español; entendida la primera como el uso de estructuras específicas de las distintas lenguas para la realización de los actos de habla y la segunda dimensión, como la correspondencia de esos actos con las situaciones específicas (Escandell 1995

citado por Caldero 2009). Posteriormente se podrá determinar si existe transferencia de ambas dimensiones entre las lenguas conocidas y si las competencias lingüísticas en LE se corresponden con las de un/a hablante nativo/a.

Este último aspecto no se constituye como límite, pues si bien actualmente se reconoce el rol de la transferencia, esta interactúa con otros factores no completamente desvelados (Long y Richards 1989 citado por Odlin 1989).

Se tomó como muestra de la lengua el acto de habla de la orden, el cual fue extraído de un *corpus* de material audiovisual comprendido por películas y series televisivas en versión original en lengua española, inglesa y francesa para la determinación del estado sincrónico de la orden. En cuanto a los procesos de producción de la orden, la **delimitación del estudio** se estableció en el contexto de los/as aprendices de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia.

Existen diversas razones para la **justificación** de la investigación. Primeramente, distintos autores (Vinther 2007, Rubio 2007, Mendizábal 1995, Beyssade y Marandin 2006) en investigaciones sobre los actos de habla han tratado sobre la orden, han mencionado, ejemplificado y establecido algunas formas de realización, en algunos casos, teniendo en cuenta aspectos como las normas culturales de cortesía. No obstante, se evidencia en los trabajos observados e inclusive en gramáticas de las distintas lenguas de estudio ausencia de una sistematización exhaustiva de la expresión de la orden que implique cada uno de los aspectos que conforman la competencia comunicativa lingüística esclarecida en el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas y, sobre todo, que involucre un contraste de diversas lenguas, contraste este que permitirá esclarecer las características propias a cada una de ellas.

Por lo tanto, se hace indispensable un estudio sincrónico sobre la base de un *corpus* auténtico que lleve a esclarecer la siguiente interrogante: ¿cómo producen los/as locutores/as nativos/as de lenguas como el español, el inglés y el francés el acto de habla de la orden en un estado sincrónico de la lengua? Este sería el primer paso para lograr comprender con mayor precisión el estado de la competencia comunicativa lingüística en LE por parte de aprendices inscritos/as

en cursos avanzados en el Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia y el rol de la transferencia en la interlengua así como también de otros aspectos relativos a la producción oral.

A partir de la identificación del estado sincrónico de la orden, se llegó a contrastar y analizar la producción del acto en la interlengua de los/as aprendices con respecto a la producción nativa con el objeto de lograr un fundamento en la determinación de la existencia, procedencia y naturaleza de la transferencia por contacto interlingüístico y de otros diferentes factores durante la expresión oral espontánea de los/as aprendices como lo son los errores, las estrategias comunicativas y la transferencia de instrucción.

La selección de lenguas para el estudio se fundamenta en que las mismas corresponden a las LE (inglés y francés) que se encuentran inmersas en el plan curricular de la carrera de Educación, Mención Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia, cuyos/as estudiantes, en su mayoría, poseen el español como lengua materna. Asimismo, para determinar ese estado sincrónico se tomó como muestra la realización de un acto de habla directivo concurrente: la orden.

Por otra parte, la adquisición de una segunda LE (L3) pone en juego una serie de factores de influencia interlingüística que hace que todo estudio de este tipo sea más complejo que los de la sola adquisición de la primera LE (L2) (Cenoz 2000 citado por Farkamekh 2006). El estudio de esta influencia interlingüística, según afirma Farkamekh (2006), está todavía en sus inicios si bien ha sido estudiado en los últimos años; además, el autor sostiene que una teoría de la transferencia permite la economía del aprendizaje permitiendo no solo el trasvase de estructuras sino también la explotación de estrategias de aprendizaje desarrolladas en la fijación de datos lingüísticos. Asimismo, el estudio de la transferencia en el ámbito pragmático, ámbito que concierne a este trabajo, se encuentra en desarrollo (Galindo 2005).

Además, a pesar del tiempo transcurrido desde que se comenzó el estudio sobre las transferencias, el rol de cualquier conocimiento lingüístico previo sigue siendo uno de los temas de discusión más problemáticos en la investigación sobre el proceso de aprendizaje de LE (Alonso 2002a) lo cual se sustenta, de

igual forma, con la afirmación de Buitrago, Ramírez y Ríos (2011) de que el estudio del proceso de aprendizaje simultáneo de varias LE es incipiente y que el campo permanece abierto para otras investigaciones no solo en el ámbito de la escritura sino también en el de la oralidad según se intenta mostrar en este trabajo.

Desde el punto de vista metodológico, las investigaciones en influencia interlingüística se han basado, mayormente, en métodos cuantitativos dejando de lado los estudios cualitativos fundamentados en las experiencias y percepciones de los/as aprendices (Brown e Iwasaki 2013); este trabajo contribuye a los avances en el tema desde la metodología cualitativa, aunada a la cuantitativa, al mismo tiempo que dedica una parte clave a indagar sobre la percepción de los/as aprendices en cuanto a su proceso productivo en LE en concordancia con el incentivo de estos autores hacia estudios cualitativos de menor escala. Por ello, se trata de un estudio flexible, ya que pretende dar cuenta de la transferencia y de otros procesos llevados a cabo en la producción oral de L2 y de L3 por parte de los individuos que conforman la muestra.

Gracias al foco cuali- cuantitativo de este estudio, se pueden examinar aspectos que por largo tiempo han sido preocupación de la lingüística y de la lingüística aplicada a LE, pero esta vez serán estudiados en casos particulares, lo cual permite investigar casos concretos pero en profundidad.

En resumen, la investigación se centró, primeramente, en el análisis interno de un acto de habla recurrente, la orden, en lenguas de gran número de hablantes como el español, el inglés y el francés en cuanto a los aspectos pragmalingüísticos formales de expresión sintáctica de los actos, rasgos fonológicos, léxicos, de cortesía, registro y elementos paralingüísticos, cinésicos y proxémicos. Asimismo, se determinó la influencia de factores sociales en su constitución tales como el sexo, la ubicación geográfica, el nivel sociocultural y la edad para aterrizar en el contraste interlingüístico en la expresión de la orden en español, inglés y francés. Representa así un estudio interdisciplinar con grandes posibilidades de resultados sustentados por diversas perspectivas. En una segunda fase, se realizó el análisis de aspectos relativos a la producción oral de ese acto de habla en LE por parte de hablantes nativos/as del español de

Venezuela a través de grabaciones de la actuación de los/as aprendices y entrevistas acerca de la experiencia durante el periodo de observación. Siguiendo este esquema de realización, se plantearon los siguientes **objetivos**:

**Objetivo General:**

- Analizar los aspectos relativos a la producción oral de la expresión de la “orden” en lengua extranjera (inglés y francés) por parte de hablantes nativos/as del español de Venezuela apoyándose en la transferencia interlingüística.

**Objetivos Específicos:**

**1. Ofrecer una idea precisa de las bases teóricas que fundamentan el estudio.**

Se elaboró una revisión de la literatura relacionada con el estudio de los actos de habla, sus tipos y su crítica, las transferencias, tipos de transferencias, segundas lenguas, producción oral, plurilingüismo, interlengua, interferencia comunicativa, entre otros.

**2. Determinar la estructura interna (fonológica, morfológica, sintáctica, semántica y pragmática) de la orden en inglés, francés y español.**

Luego de la localización del acto de habla de “orden” en el material que conformó el *corpus*, se estableció la estructura interna de las realizaciones encontradas en cada lengua implicada en el estudio.

**3. Establecer los usos del acto de habla de orden en español, inglés y francés.**

Según las realizaciones encontradas en los *corpora* se estableció su contexto de empleo y se dilucidaron los casos en los que puedan ser utilizadas en cada una de las lenguas.

**4. Determinar la influencia de factores sociales y culturales (edad, sexo, nivel sociocultural) en la materialización de la orden en español, inglés y francés.**



Por cada realización de los actos de habla se analizaron los factores sociales como edad, sexo y nivel sociocultural que determinan su uso y producción.

#### **5. Contrastar el acto de habla de orden y su realización en español, inglés y francés.**

Se contrastó la estructura interna y externa así como su contexto pragmático, con el fin de encontrar sus semejanzas y diferencias.

#### **6. Determinar la presencia de transferencias en la producción oral de la orden en las lenguas extranjeras inglés y francés.**

Se realizó observación en sesiones de clases de inglés y francés como segundas lenguas y se buscó la presencia de transferencias en la producción oral de la orden por parte de hablantes nativos/as del español de Venezuela.

#### **7. Analizar la influencia de factores relacionados con la cultura de origen, la lengua materna y las lenguas extranjeras en la producción de la orden.**

Una vez determinados los ejemplos de orden en LE, se estudiaron los factores como la cultura de origen, la primera lengua y la competencia en segundas lenguas en el momento de realizar la orden.

#### **8. Dilucidar otros factores relativos a la producción oral de la orden en L2.**

En vista de que este estudio no se limita a las transferencias lingüísticas, se buscó identificar y describir otros procesos relacionados con la producción oral de los actos de habla que los/as aprendices de segundas lenguas pudieran emplear.

Así pues, en el **Capítulo I** se encontrarán algunas teorías relacionadas con la investigación, entre ellas los estudios realizados acerca de los actos de habla, sus tipos, la evolución teórica y su crítica, el reconocimiento de la fuerza ilocucionaria de los actos, especialmente, del acto de la orden, su relación con la cortesía, el rol de las variables sociolingüísticas en la realización de actos de habla, los elementos claves para su comprensión así como también aquellos relativos a la transferencia, sus tipos, sus implicaciones didácticas y fenómenos conexos tales como el plurilingüismo, la influencia interlingüística en el aprendizaje de L3, su

interacción con fenómenos no estructurales, los errores de producción en distintos niveles así como su origen, las estrategias de comunicación, la interlengua, el aprovechamiento de la transferencia en la clase de LE, entre otros.

La metodología es presentada en el **Capítulo II** donde se explica el tipo de investigación, el proceso de selección del *corpus* de estudio, el tipo de *corpus* empleado, la ficha técnica de los materiales audiovisuales que conformaron el *corpus* para contrastar su correspondencia con los criterios de selección, las técnicas e instrumentos para la recolección y organización de los datos, los criterios mantenidos para la consideración de datos, las situaciones de aprendizaje propuestas para la producción oral por parte de los/as aprendices en la recolección de datos así como también el sustento metodológico que le confiere validez y confiabilidad al estudio.

El **Capítulo III** presenta los datos obtenidos en el *corpus* de películas y series televisivas actuales acerca de la expresión de la orden en lengua materna (LM) española, inglesa y francesa tanto en su realización directa como indirecta y camuflada. Estos resultados fueron sintetizados en tablas desarrolladas a partir del instrumento *ad hoc*. Asimismo, se muestran las tablas elaboradas para la expresión de la orden en LE inglés y francés teniendo como base la presentación de los datos en LM indispensable para la contrastación de los enunciados en LM, L2 y L3 y la determinación de la influencia interlingüística y de los errores. Gracias a la flexibilidad del proceso de investigación cualitativa, se determinó la necesidad de ir más allá del *corpus* y analizar la metacognición del/de la aprendiz en torno a la transferencia y los errores de la interlengua; por lo tanto, en este apartado, se exhiben los resultados hallados al respecto apoyados en los cuadros de reducción de los datos sobre la percepción del/de la aprendiz.

Finalmente, en el **Capítulo IV** se exponen las conclusiones extraídas para cada uno de los objetivos propuestos al inicio del estudio: análisis preciso de las bases teóricas fundamentales de las variables de la investigación, establecimiento de la estructura interna de la orden para las lenguas en cuestión, determinación de los usos del acto de la orden en dichas lenguas, influencia de los factores socio-culturales, contrastación de dichos elementos en las diferentes lenguas, determinación de la presencia de transferencias en LE tanto en aspectos

lingüísticos formales como en aspectos socio culturales y pragmáticos y la determinación de otros fenómenos en la producción oral de LE. Finalmente, se proponen diversas líneas de investigación que surgen a partir del estudio y que serían relevantes para la profundización científica relacionada con la influencia interlingüística en el aprendizaje varias LE.



**CAPITULO I**  
**MARCO TEÓRICO**

## **CAPITULO I**

### **MARCO TEÓRICO**

#### I. Antecedentes de la Investigación

Se encontraron varios estudios relacionados con la investigación ya sea directamente con la realización de actos de habla o indirectamente con la producción de actos de habla en segundas lenguas y con relación al proceso de transferencia en el aprendizaje de LE.

Entre ellos, el trabajo de Eisenstein y Bodman (1986) tuvo como objetivo investigar en qué medida los/as estudiantes de inglés como segunda lengua eran capaces de aproximarse a las normas que siguen los/as hablantes nativos/as del inglés al expresar gratitud.

La metodología consistió en tomar notas de campo para identificar situaciones en las que se usaba comúnmente la gratitud; las situaciones identificadas fueron presentadas a varios/as informantes a quienes se les pidió que escribiesen lo que ellos/as dirían en esas situaciones; el cuestionario fue revisado y distribuido a hablantes de inglés de diferentes zonas de Norteamérica y con distintas procedencias sociales; el cuestionario final fue aplicado a un grupo de estudiantes de nivel avanzado de inglés como LE.

Los datos obtenidos de los/as hablantes nativos mostraron uso consistente de expresiones de gratitud en contextos específicos; las expresiones de gratitud fueron más largas en situaciones donde se percibía una gran necesidad de dar gracias mientras que las cortas reflejaron mayor distancia social entre los/as interlocutores/as. Los/as estudiantes de nivel avanzado expresaron dificultad para dar gracias adecuadamente, en general, debido a problemas pragmalingüísticos. Las incongruencias socio-culturales eran fuentes potenciales de serios malentendidos. Los resultados demostraron la necesidad de incorporar la función de expresar gratitud en la clase de inglés como segunda lengua además de brindarles a los/as estudiantes mayores oportunidades de escuchar interacciones reales fuera de clases.

Por otra parte, Ruiz (2004) se interesa por el estudio de las imágenes de los/as actuantes en la comunicación. En este caso, realiza un contraste entre el español

y el francés en términos de cortesía en el acto de habla de invitación. El interés de su trabajo comparte el de este estudio en el sentido de que pretende comparar los estilos comunicativos de diferentes sociedades teniendo en cuenta el aspecto concreto de un acto de habla particular.

En cuanto a la metodología, el autor realizó una encuesta oral doble en Francia y en España con un número aproximadamente idéntico de hombres y mujeres. Esas encuestas versaban sobre cómo los/as informantes formulaban invitaciones en distintas situaciones familiares para ellos/as. Para el análisis de los datos, se siguió la distribución clásica según el tipo de estructura: declarativa, imperativa, interrogativa centrándose en el acto de habla director; este tipo de análisis será de gran importancia para el presente estudio.

El autor llegó a la conclusión de que el francés posee más formas de invitación que el español; que en ambos idiomas, pero especialmente en francés, invitar es un acto lleno de cortesía negativa. En español, invitar se realiza de forma directa o enfatizando la cercanía entre el/la locutor/a y el/la interlocutor/a así como suavizando la invasión del territorio ajeno; en francés, lo principal es mitigar dicha invasión.

Otros actos de habla estudiados han sido la disculpa y la petición. En el caso de Stapleton (2004), él buscaba examinar a los/as hablantes hispanos/as de Castilla y Andalucía con el fin de determinar las variaciones individuales en el uso de dichos actos de habla.

La investigación fue dividida en tres partes, la primera enfocada en la clasificación de los actos de habla; la segunda, en el uso de características discursivas adicionales a través de las variables sociolingüísticas de región, género y edad y la tercera en los juicios metalingüísticos y discusiones con hablantes nativos/as a partir de los datos recolectados en la primera parte. Se trató de recoger respuestas instantáneas y auténticas en la medida de lo posible, partiendo de posibles situaciones; para su análisis, se realizaron dos tipologías: una que marca la realización del acto de habla según la forma y el registro; y la segunda categoriza otras características discursivas de la emisión como la cortesía.

Los resultados mostraron poca variación en la realización de actos de habla de disculpa y petición los cuales son formulaicos y se recomendó la investigación con otros actos de habla y situaciones.

En el marco de las transferencias, Farkamekh (2006) realizó una investigación sobre la influencia de una LE en el aprendizaje de una L3. Su objetivo principal fue estudiar los fenómenos relacionados con el aprendizaje del francés como lengua extranjera en hablantes del persa con conocimientos lingüísticos anteriores del inglés como lengua extranjera. Metodológicamente, realizó un análisis contrastivo en un *corpus* escrito de tipo transversal tanto en inglés como en francés a diferentes niveles. Entre los principales resultados, obtuvo que el problema del género y número es el más persistente en el aprendizaje del francés además del orden de las palabras. Otros resultados sugieren que la interlengua del grupo estudiado se basa en la lengua inglesa, caso probable en los países cuya lengua materna se aleja de la LE con respecto al inglés. De igual forma, los/as aprendices más competentes en L2 mostraron más influencias interlingüísticas positivas o negativas sobre L3; y los menos competentes, a medida que su nivel en L3 progresaba presentaron menos interferencias de L2, los errores de L3 se debieron a la sobregeneralización con un poco de influencia de LM, a menos que la interlengua basada en L2 estuviese ya fosilizada. Para la autora, la didáctica de la interacción trilingüe debe enfocarse en la fusión de los tres sistemas. Se demostró que ciertos errores desaparecen con el tiempo mientras otros quedan creando una interlengua fosilizada.

Más adelante, Caldero (2009) estudió la cortesía en los actos de habla en el aprendizaje de español como lengua extranjera. El autor buscó idear una propuesta didáctica con la cual se tengan en cuenta la cortesía y la pragmática orientada hacia el empleo del imperativo en los actos exhortativos de petición cortés sin necesidad de incurrir en orden o mandato como se concibe, según el autor, en el español peninsular. Caldero concluye que la enseñanza de una lengua requiere la percepción de las situaciones y relaciones sociales tal como lo hacen los/as hablantes nativos/as para que el/la aprendiz actúe de manera acorde y fluida con la sociedad con la que quiere practicar la LE disminuyendo los fallos pragmáticos, más importantes que los gramaticales, debido a que estos conducen



a malentendidos y a la formulación de estereotipos negativos sobre las personas de otras culturas.

También en el mismo año, Brezinová (2009) trabajó sobre la interferencia lingüística en la enseñanza de lengua francesa enfocándose en la transferencia negativa entre el checo y el francés durante el aprendizaje del francés. El objetivo fue dilucidar los elementos que interfieren en el francés en los/as aprendices debutantes checos/as. Su investigación estuvo dividida en tres partes: la parte teórica; la parte empírica en la cual se analizan las faltas causadas por la interferencia lingüística en cuanto a la gramática, la ortografía, el vocabulario y la pronunciación; y la parte didáctica donde se proponen fichas pedagógicas con el fin de evitar las interferencias lingüísticas. Como resultados, se obtuvo que la interferencia interlingüística predomina en los/as debutantes, que la mayoría de las faltas fueron de interferencia en actuación, que los problemas más fuertes residían en la conjugación, los artículos y el orden de palabras y que el inglés se infiltra en todos los planos. La autora concluye que es posible luchar contra la interferencia lingüística a través de distintos medios para prevenirla o corregirla.

Un aporte más reciente es el elaborado por Hardin (2010) quien investigó sobre los tipos de actos de habla que producían los/as aprendices de español en un nivel intermedio y la selección que estos/as realizaban en cuanto a formas pragmalingüísticas en el momento de realizar los actos y las estrategias que ellos/as empleaban. El objetivo general fue ver cómo los/as aprendices de español hacían intentos de persuasión.

La metodología empleada fue cualitativa a través del análisis de la fuerza ilocucionaria de los actos de habla en el juego de roles que contuviesen monólogos persuasivos. Luego de eso, el investigador se realizó una serie de preguntas con respecto a los actos persuasivos en torno a cómo fueron realizados, cómo difieren los monólogos de los/as estudiantes en consideración de los/as nativos/as y si los actos incluyeron metas persuasivas usadas en el discurso persuasivo español. Los resultados mostraron que los/as aprendices estaban verdaderamente entendiendo cómo persuadir en español; ellos/as fueron capaces, en general, de comunicar el acto de habla aunque no siempre se expresaron de forma pragmática correcta para el español. Además, se demostró

que la mayoría de los errores pragmalingüísticos se deben a errores léxicos y a la dificultad de controlar la fuerza del mensaje.

Finalmente, Buitrago y *col.* (2011) trabajaron sobre la interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras cuyo objetivo fue analizar qué sucede cuando dos o más lenguas extranjeras se aprenden al mismo tiempo basándose en las teorías de adquisición de lenguas extranjeras y en el análisis contrastivo. Su metodología se fundamentó en registros escritos y vivencias de los/as estudiantes y profesores/as a través de entrevistas semi estructuradas, encuestas y discursos escritos auténticos. En el estudio se obtuvo que existe interferencia en LM y L2 pero en un nivel más complejo en L2, L3 e incluso L4 y que la interferencia no debe ser considerada como error porque, a pesar del cambio de código, los términos fueron usados adecuadamente. Además, los casos de interferencia tuvieron lugar en idiomas enseñados a través del enfoque comunicativo y no del método gramatical. Otros aportes sugieren que la interferencia se presenta por la influencia de una lengua vehicular y que el contexto de aprendizaje en el aula favorece la interferencia porque se aprenden las habilidades escritas simultáneamente a las orales y porque existe énfasis en la forma comparando las lenguas de forma consciente o inconsciente.

## II. Bases Teóricas

### II.A. Los actos de habla

#### II.A.1. ¿Qué son los actos de habla?

Cuando se adquiere una LE, es necesario aprender cuándo es apropiado hablar, la duración de las pausas, los patrones entonativos, los contextos en que ciertas expresiones son apropiadas, etc. El acto de habla es uno de los elementos que constituyen la habilidad de expresarse bien en una lengua (Jacobson 2001).

Searle (1969) sostiene que hablar una lengua consiste en realizar actos de habla como hacer enunciados, dar órdenes, formular preguntas, hacer promesas, etc.

Por su parte, para Gómez (2003), el uso primordial del lenguaje es la realización de actos de habla ilocucionarios llenos de intencionalidad dirigida a los/as otros/as para crear un efecto sobre ellos/as ya sea para modificar sus conocimientos y formas de pensar, consolarlos/las, enamorarlos/las, persuadirlos/las, etc.

Los actos de habla son definidos como marcos que poseen un significado o intención convencionales (Goffman 1974 citado por Hardin 2010).

Quien hizo que surgiera el interés por el estudio de actos de habla dentro de la comunidad científica fue Austin. Este autor, al acto de decir algo lo llama acto locucionario el cual posee significado. Además, afirma que realizar este tipo de actos es, en general, realizar actos ilocucionarios y para saber qué acto ilocucionario se usa, es necesario determinar de qué forma se emplea la locución, si se está preguntando, respondiendo o dando alguna información. Un acto ilocucionario es entonces “llevar a cabo un acto *a/* decir algo” (Austin 1955: 65). Más que del uso que se le da a la locución, Austin prefiere llamarla fuerza. Un tercer tipo de acto corresponde al acto perlocucionario o perlocución:

A menudo, e incluso normalmente, decir algo producirá ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión, o de otras personas. Y es posible que al decir algo lo hagamos con el propósito, intención o designio de producir tales efectos (1955: 65).

En otras palabras el acto locucionario se asocia al “mero uso de los sonidos para emitir expresiones” (González 2009: 45), el enunciado como tal. Pero las expresiones realizativas y actos ilocucionarios no pueden olvidarse: “los actos locucionarios remiten a realizaciones cuando se trata del modo particular de la enunciación en la que decir y hacer son indicociables” (González 2009: 45) esto quiere decir que con algunas expresiones realizativas o enunciados performativos se ejecuta un acto simultáneo; al decir, *yo te ordeno*, se está emitiendo una expresión y al mismo tiempo se está realizando el acto de ordenar. Escribano

(2007: 72) asevera que “el reconocimiento de la fuerza ilocutiva por parte del receptor es fundamental para comprender el sentido final de un enunciado”.

A esto se le agrega la función perlocutiva por la cual “una emisión de palabras produce consecuencias o efectos sobre las acciones y pasiones de las personas” (Escribano 2007: 72), en el ejemplo tomado, ese efecto sería lograr que el/la destinatario/a ejecute esa orden. Ducrot (1982 citado por González 2009: 50) lo pone de manifiesto: “hay elementos de la lengua que parecen tener una relación privilegiada con formas bien determinadas de acción”. Y en las propias palabras de González se demuestra de la siguiente forma:

La performatividad indica que el lenguaje no solo tiene que ver con el plano semántico de las significaciones, sino con el *plano pragmático de las prácticas en las que el discurso produce los efectos que nombra* (2009: 50).

Estos tipos de actos de habla no son mutuamente excluyentes. Además, para hacer algo o realizar un acto no siempre es necesaria una expresión performativa. Al decir, por ejemplo, *pásame el libro*, se está realizando una orden (acto ilocucionario) sin utilizar la expresión performativa *yo te ordeno*. Se preferiría, por lo tanto, llamarlos, más que tipos de actos de habla, niveles de análisis dado que estos serían los componentes de cualquier acto de habla (González 2009).

Aunque Searle (1969) emplee el término de actos ilocucionarios, sostiene no estar totalmente de acuerdo con la diferenciación que realiza Austin entre actos locucionarios y actos ilocucionarios. Searle considera dentro de sus ejemplos los siguientes:

*Sam fuma habitualmente*

*¿Sam fuma habitualmente?*

*¡Sam, fuma habitualmente!* (22)

En cualquiera de esas emisiones, el hablante estaría realizando por lo menos tres tipos distintos de actos: la emisión de palabras (morfemas, oraciones); referencia y predicación; y aseverando, preguntando, ordenando, etc. Al primer tipo de actos lo llama actos de decir las palabras, al segundo tipo actos proposicionales y al tercero actos ilocucionarios.

Se considera, por lo tanto, que el acto ilocucionario es la unidad mínima de comunicación lingüística y no el símbolo ni la palabra ni la oración sino la producción de la instancia durante la realización del acto lingüístico (Searle 1965). Además, el autor mantiene que un ruido o una marca de papel son comunicación lingüística porque han sido producidos por un individuo con ciertas intenciones, no siendo así un fenómeno natural y suponiendo que su producción constituye un acto de habla. Estos actos están gobernados por reglas o condiciones necesarias y suficientes para su realización; dichas condiciones serán precisadas en otro apartado.

Generalmente, un acto ilocucionario se compone de una fuerza ilocucionaria  $F$  y un contenido proposicional  $P$ . En las emisiones en inglés *you will leave the room* y *leave the room!* el contenido proposicional es el mismo: te irás del cuarto, pero la fuerza ilocucionaria del primer ejemplo es la predicción mientras que el segundo tiene la fuerza ilocucionaria de una orden (Searle y Vanderveken 1985).

Los actos ilocucionarios elementales poseen la forma general  $F(P)$ , este tipo corresponde a las oraciones elementales y en ellas se ubican las oraciones realizativas. Pueden de igual modo tener la forma  $F(u)$  como en *Hurrah for the Raiders* donde  $u$  es un objeto del universo o pueden simplemente consistir en la fuerza ilocucionaria de forma  $F$  como *Hurrah*. Se puede además emitir oraciones formadas por la conjunción de dos oraciones que constituyen la realización de dos actos ilocucionarios; esto representa la realización de un acto ilocucionario complejo cuya forma lógica es  $(F1(P1) \& F2(P2))$ : *I will go to his house but will he be there?*

Otro tipo de acto ilocucionario complejo es el acto de denegación ilocucionaria que se diferencia de los actos ilocucionarios con contenido proposicional negativo; el primero corresponde al ejemplo *I do not promise to come* de forma  $\neg F(P)$  y del segundo tipo sería *I promise not to come* de forma  $F(\sim P)$ . Algunos actos de denegación ilocucionaria son expresados en inglés con la negación del verbo realizativos pero algunos verbos realizativos son característicos de denegación ilocucionaria como *permit* es la denegación de *forbid*.

Asimismo, existen actos de habla condicionales que son realizados bajo cierta condición y tienen las formas *If p then f(q)* y *if p, f(q)*: *if he comes, stay with me*.

Estos últimos hay que distinguirlos de los actos de habla cuyo contenido proposicional es una condición de forma  $f$  (*if p then q*) donde el acto ilocucionario de fuerza  $F$  es realizado categóricamente, ej. *I bet you five dollars that if a presidential candidate gets a majority of the electoral votes he will win* (Searle y Vanderveken 1985).

Generalmente, para reconocer la fuerza ilocucionaria, es necesario esperar el efecto ilocucionario, entendido este como el cambio manifestado por el/la interlocutor/a en cuanto a sus deberes, derechos y compromisos y que son reconocidos en su discurso y verificados por el/la interlocutor/a inicial (Álvarez 2008). Esta tesis hace ver que no se trata solamente de la intención del/de la locutor/a sino que el/la destinatario/a representa una parte esencial en el proceso de comunicación. Asimismo, el efecto ilocucionario y el perlocucionario van de la mano y el segundo puede modificar al primero dentro de la interacción verbal en una constante reconstrucción del mismo (Álvarez 2008).

De igual manera, Grice (1957) reconoció la importancia tanto de la intención como del/de la interlocutor/a admitiendo que para que una oración signifique algo no solo tuvo que haber sido emitida con la intención de inducir una cierta creencia sino que quien la emitió tuvo que haber tenido la intención de que la audiencia reconociera esa intención detrás de la emisión; además, el efecto pretendido debe estar de alguna manera en control de la audiencia y el reconocimiento de esa intención debe ser para la audiencia una razón para creer algo y no simplemente una causa.

El contexto también juega un papel crucial. Cuando hay duda acerca de qué se quiere transmitir, hay que referirse al contexto de la emisión y preguntarse cuál de las alternativas sería relevante o qué intención en una situación particular encajaría con algún propósito que obviamente se tiene (Grice 1957). Así, para el estudio de los actos de habla, se deben considerar tres elementos: el uso de la lengua, la intención del/de la emisor/a y la interacción en un contexto social (Ilyas y Khushi 2012).

Por una parte, el/la locutor/a se compromete con un cierto contenido y, por la otra, hace un llamado a su interlocutor/a para que este/a cambie sus propios compromisos. El/la locutor/a quiere cambiar el contexto agregando o quitando

algo; este/a le puede pedir algo al/ a la interlocutor/a quien puede considerar la proposición como verdadera o relevante para los propósitos del diálogo (Beysade y Marandin 2006). Estas actualizaciones, sostienen las autoras, deben ser identificadas al analizar las fuerzas ilocucionarias y los actos de habla que estas provocan.

Todavía hoy en día la Real Academia Española (2010) reconoce que los enunciados pueden constituir acciones. Los enunciados con los cuales se realizan los actos de habla son llamados realizativos o performativos; estos tienen una fuerza o valor ilocucionario y las circunstancias sociales deben ser las adecuadas para que estos se produzcan. Esto corresponde a un concepto más restringido de acto de habla, en una acepción más amplia, las oraciones declarativas que transmiten información también son consideradas actos verbales; así todo lo que se hace con la lengua es un acto de habla.

Distintos/as autores/as han trabajado sobre actos de habla y han realizado sus teorías a partir de formulaciones a la teoría que le dio origen: la de Austin. Más adelante se hará una revisión de las distintas posiciones respecto a la teoría de actos de habla incluso se tratarán ideas de filósofos antiguos que, de alguna u otra manera, dejan ver que habían reflexionado al respecto o que habían captado el funcionamiento de la lengua desde la perspectiva de los actos de habla pero que quizás nunca formalizaron una teoría.

Durante mucho tiempo se estudió la lengua desde el punto de vista estrictamente gramatical siguiendo los componentes fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos sin tener presente que la lengua es mucho más que eso, obviando el gran factor de la comunicación y todo lo que esto implica: los factores contextos situacionales, culturales, psicológicos, etc. Los actos de habla o el reconocimiento de la intencionalidad y de que con las palabras se hacen cosas representan un adelanto en la comprensión del funcionamiento de la lengua y su actuación en los intercambios socioculturales.

## II.A.2. La teoría de los actos de habla a través de la historia

Anterior al trabajo de Austin, la idea de actos de habla ya había sido introducida aunque no tuvo el rigor suficiente y es a partir de dicho autor cuando la noción se tiene verdaderamente en cuenta (Vez 2000).

Searle desarrolló su teoría de los actos de habla a partir de los trabajos de Saussure y de Austin. Saussure dispuso las bases, los/as saussureanos/as afirman que existen tres elementos que se deben tener en cuenta en un acto de habla; el primero la lengua (un enunciado tiene un cierto significado con relación a un uso), el segundo el habla (que caracteriza el enunciado) y finalmente, lo que hace que un/una locutor/a elija un enunciado en vez de otro (factor social, etc.). No obstante, Saussure no se dedica al estudio de la enunciación puesto que le parecía que no era científico; el objeto de la lingüística sería solamente la lengua por su carácter objetivo que no admite variedad dejando de lado elementos de la enunciación como el contexto y todo aquello que pueda causar variación. Más tarde, Austin le abrió las puertas a la teoría cuando habla de enunciados performativos a través de los cuales la enunciación hace que se cumpla el evento (Tardieu 2008).

### II.A.2.1. *De Aristóteles hasta Reinach*

Aristóteles se dio cuenta de que la lengua tiene usos como las oraciones; sin embargo, solo estudió esos usos en retórica y poesía. Su postura era que la lengua consistía esencialmente en proposiciones y expresiones que podían ser ciertas o falsas (Smith 2002).

Reid, por su parte, reconoció que los principios del arte del lenguaje se pueden encontrar con solo el análisis de las varias especies de oraciones; Aristóteles y sus lógicos analizaron una especie: la proposición. Reid llamaba a los usos del lenguaje (promesa, perdón, advertencia) *operaciones sociales o actos sociales* oponiéndolos a *actos solitarios* (juzgar, deliberar, desear). Un acto social debe ser dirigido a otra persona y por lo tanto constituye una especie de sociedad civil miniatura (un todo estructurado que abarca la persona que lo inicia y la persona a quien es dirigido) (Smith 2002).



Otro filósofo, Adolf Reinach, tomó como punto de partida las investigaciones lógicas de Husserl acerca del significado lingüístico. Husserl quería ofrecer una teoría general de cómo el pensamiento, el lenguaje y la percepción se relacionaban en una realidad extra mental. Su teoría es, no obstante, internalista pues empieza con el análisis del acto mental individual de querer decir algo a través de una expresión lingüística mientras ocurre en un monólogo silencioso. El significado de una expresión es el mismo ya sea que se exprese en público o no.

Reinach quería explicar cómo analizar, en ese sentido, los significados de esos usos especiales del lenguaje; fue así como desarrolló la primera teoría sistemática de los usos performativos del lenguaje como acusar, advertir, halagar, declarar, bautizar, etc.; es decir, los llamados *actos sociales*. Su obra comprende varios de los elementos que se encuentran en los trabajos de Austin y Searle (Smith 2002).

#### II.A.2.2. *La tradición austiniana*

Primeramente, Austin (1955: 18) trata de la expresión realizativa y la caracteriza “como aquella expresión lingüística que no consiste, o no consiste meramente, en decir algo, sino en hacer algo, y que no es un informe, verdadero o falso, acerca de algo”. Distinguió, además, entre los realizativos explícitos, los cuales van acompañados de expresiones como *apuesto, prometo, lego*; y los primarios que presentan la sola expresión lingüística y que en ciertos casos podría ser incierta puesto que no se sabe qué se ha querido decir realmente, si es una orden, una súplica, etc. En algunas ocasiones no es obvio decidir si la expresión es realizativa o no.

Además, hace referencia a las expresiones constatativas por oposición a las expresiones realizativas que se pueden juzgar como verdaderas o falsas mientras que las expresiones realizativas son afortunadas o desafortunadas. Las expresiones realizativas se reconocerían de la siguiente forma:

Toda expresión que es en realidad un realizativo tendría que ser reducible, expansible o analizable de modo tal que se obtuviera una forma en la primera persona singular del presente del indicativo en la voz activa (gramatical). [...] “culpable” es equivalente a “lo declaro culpable”. (Austin 1955: 41).

Las expresiones realizativas las dividió en comportativas (dirigidas a exhibir actitudes y sentimientos), expositivas (presentes en enunciados y muestran cómo estos encajan en el contexto de la conversación: *sostengo, concluyo, declaro, admito*) y judicativas (*me pronuncio por, resuelvo que, considero o juzgo que*).

Más adelante constata que esta clasificación corresponde en realidad a fuerzas ilocucionarias de una expresión y aunque no estaba satisfecho con ello, completa su clasificación en cinco clases generales de verbos: verbos de judicación o judicativos (acto de emitir un veredicto), verbos de ejercicio o ejercitativos (ejercicio de potestades, influencias o derechos), verbos de compromiso o compromisorios (comprometen a uno a hacer algo), verbos de comportamiento o comportativos (tienen que ver con las actitudes y el comportamiento social) y verbos de exposición o expositivos (modo como nuestras expresiones encajan en un argumento o conversación) (Austin 1955).

A los actos locucionarios los analizó en actos fonéticos, fáticos y réticos dentro de un grupo de sentidos en los que decir algo tiene que ser siempre hacer algo:

Podemos estar de acuerdo, sin insistir en formulaciones o refinamientos, que decir algo:

A.a) es siempre realizar el acto de emitir ciertos ruidos (un acto “fonético”) y la expresión es un *phone*;

A.b) es siempre realizar el acto de emitir ciertos vocablos o palabras, esto es, ruidos de ciertos tipos pertenecientes a cierto vocabulario y en cuanto pertenecen a él, emitidos en una construcción determinada —es decir, que se adecuen a cierta gramática y en cuanto se adecuan a ella—, que se emiten con cierta entonación, etc. Podemos llamar a este acto un acto “fático” (*phatic*) y a la expresión que en ese acto se emite un “*pheme*” (como cosa distinta del *phememe* de la teoría lingüística); y

A.c) generalmente, es realizar el acto de usar tal *pheme* o sus partes constituyentes con un “sentido” más o menos definido y una “referencia” más o menos definida (“sentido” y “referencia” que tomados conjuntamente equivalen a “significado”). Podemos llamar a este acto un acto “rético” (*rhetic*), y a la expresión que en este acto se emite un “*rheme*”. (Austin 1955: 60-61).

Como se señalaba, Austin dio cuenta de los tres tipos de acto: el locutivo, el ilocutivo y el perlocutivo. Luego de exponer esta teoría, reconstruye lo que había afirmado acerca de los enunciados los cuales también están expuestos a los tipos de infortunios y por lo tanto al emitirlos se está haciendo algo:

La doctrina de la distinción realizativo constatativo está respecto de la doctrina de los actos locucionarios e ilocucionarios como parte del acto lingüístico total, en la posición de una teoría *especial* frente a una teoría *general* (Austin 1955: 96).

La distinción realizada por Austin sobre los tipos de actos demuestra la diferencia entre emitir una oración con cierto significado en términos de sentido y referencia (acto locucionario) y emitir una oración con cierta fuerza (acto ilocucionario). Así, por ejemplo, una oración no ambigua con un solo sentido literal puede tener fuerzas diferentes como en la emisión *I am going to do it* la cual puede tener la fuerza de promesa, predicción, amenaza, advertencia, etc. (Searle 1968).

Austin (1962 citado por Harnish 2009) sostenía que el objetivo del análisis era el acto de habla total en la situación discursiva total. Para él, los actos de habla eran eventos para la producción de fragmentos de lengua y tipos de acciones.

Lo que le llamaba la atención eran los diferentes sentidos en los que decir es hacer, especialmente los niveles ilocucionarios y perlocucionarios. Austin constató que ciertos enunciados tienen dos características; la primera el aspecto performativo (ciertas expresiones describen las acciones del/de la locutor/a) y la segunda el aspecto ilocucionario (cuando las expresiones manifiestan el cumplimiento efectivo de la acción descrita) (González 2009).

Lo más cerca que estuvo Austin de caracterizar los actos ilocucionarios fue con su doctrina de “condiciones de fortuna”. Austin estaba más interesado en actos de habla como *actos* incrustados en contextos sociales y físicos que como *habla* (Smith 2002).

La doctrina de los infortunios (Bahamontes 2006) expone que los enunciados producidos en contextos favorables son “afortunados” y aquellos cuyo contexto no permite la realización del acto son llamados “desafortunados” y esto depende del cumplimiento o no de ciertas condiciones (Chavaz 2003).

Esas condiciones, según Austin, corresponden a ciertas reglas acerca del infortunio que permiten determinar si un acto es afortunado o desafortunado:

- A.1) Tiene que haber un procedimiento convencional aceptado, que posea cierto efecto convencional; dicho procedimiento debe incluir la emisión de ciertas palabras por parte de ciertas personas en ciertas circunstancias. Además,
- A.2) en un caso dado, las personas y circunstancias particulares deben ser las apropiadas para recurrir al procedimiento particular que se emplea,
- B.1) El procedimiento debe llevarse a cabo por todos los participantes en forma correcta, y
- B.2) en todos sus pasos,
- Γ.1) En aquellos casos en que, como sucede a menudo, el procedimiento requiere que quienes lo usan tengan ciertos pensamientos o sentimientos, o está dirigido a que

sobrevenga cierta conducta correspondiente de algún participante, entonces quien participa en él y recurre así al procedimiento debe tener en los hechos tales pensamientos o sentimientos, o los participantes deben estar animados por el propósito de conducirse de la manera adecuada, y, además,

Γ.2) los participantes tienen que comportarse efectivamente así en su oportunidad. (Austin 1955: 11,12).

Al violar una de estas reglas, la expresión realizativa será infortunada y para él hay diferentes formas de ser infortunadas. Así, si no se cumplen las primeras reglas (A o B), el acto no es realizado satisfactoriamente, no se lleva a cabo; a este tipo de infortunios Austin le llama desaciertos. En el segundo de los casos (Γ), el acto se lleva a cabo pero se comete un abuso del procedimiento por lo cual llama abusos a este tipo de infortunios; esto es solo una distinción general. Tratando ya de hacer una distinción entre los dos tipos de desaciertos, en los casos A se habla de una mala apelación y específicamente llama a los casos A.2 malas aplicaciones. Asimismo, a los casos B los llama malas ejecuciones estableciendo una diferencia entre los actos viciados (B.1) y los actos inconclusos (B.2) (Austin 1955).

Él mismo notó que existían fallos en sus reglas en cuanto a su formulación o a su valor absoluto pues halló situaciones en las que el acto no podía ser caracterizado por ninguna de ellas; sin embargo, las acepta como seis posibilidades de infortunio (Austin 1955). Austin admite los malentendidos y los errores como tipos de infortunios que se superponen.

Luego de su primera aproximación, Austin se rindió ante su teoría porque llegó a la conclusión de que todos los enunciados son performativos por naturaleza y reemplaza su teoría de performativos por una teoría general de actos de habla (Smith 2002). Esto concuerda con las palabras de Aguilar (2014: 14) de que “todo enunciado es performativo y se deja parafrasear por un performativo explícito”.

Además de ello, Chavaz (2003) expone que la teoría de Austin refleja la naturaleza vaga de las convenciones porque existen múltiples formas de hacer o no un acto de habla y en muchas ocasiones estos no se pueden categorizar con exactitud; sin embargo, es justo reconocer, como lo hizo Chavaz, que el paso por esta etapa era necesario para la evolución del estudio de los actos de habla. Austin logró que los filósofos del lenguaje y los lingüistas se enfocaran en

aspectos que, quizás, ya habían sido percibidos pero a los cuales aún no se les había dado un tratamiento formal.

### II.A.2.3. La posición de Searle

Searle desarrolla teorías sobre reglas, significado y hechos. Primeramente, hace una distinción entre *reglas regulativas* y *reglas constitutivas*. Las primeras regulan formas existentes de comportamiento; otras, sin embargo, también crean o definen nuevas formas de comportamiento. Las reglas constitutivas tienen la siguiente forma: X cuenta como Y en un contexto C. Así la emisión *prometo podar el césped* cuenta como colocarse bajo una obligación correspondiente. Las reglas constitutivas raramente ocurren solas y hay que tener en cuenta un conjunto de sistemas de esas reglas (Smith 2002).

La hipótesis central de Searle es que los actos de habla son actos ejecutados al enunciar expresiones de acuerdo con ciertas reglas constitutivas. Searle se inspira en la noción significado no natural de Grice y expresa que para decir que un/una hablante emite una oración T y quiere decir lo que él/ella dice, se deben cumplir tres condiciones: que el/la hablante tenga la intención que su enunciado produzca en el/la oyente la conciencia de lo que el enunciado T quiere decir, el/la hablante pretende producir esa conciencia a través del reconocimiento de la intención, el/la hablante pretende que esta intención sea reconocida en virtud de las reglas que gobiernan los elementos de la oración (Smith 2002).

Para Searle (1968), la distinción de Austin parece no ser una teoría completamente general puesto que no considera que se trate de dos categorías mutuamente excluyentes porque, para algunas oraciones, el significado como Austin lo ve determina la fuerza ilocucionaria. Pero cuando cierta fuerza forma parte del significado, cuando ese significado solamente determina una fuerza particular, no se trata de diferentes actos sino de dos etiquetas diferentes para el mismo acto; ej. *I hereby promise that I am going to do it*.

Austin sostenía que cada acto era una abstracción del acto de habla total; sin embargo, Searle se opone porque abstraer el significado de una emisión

abstraerá obligatoriamente una fuerza ilocucionaria siempre que esa fuerza esté incluida en el significado.

No obstante, la distinción de Austin se mantiene en ciertos casos, cuando, por ejemplo, se emite una orden y no se está en la posición de hacerlo, se realiza el acto locucionario pero la orden sería desafortunada, el acto no estaría realizado con éxito; esta explicación estaría conforme si se diferencia entre tratar y tener éxito al realizar un acto ilocucionario. Además, Searle (1968) considera que los actos réticos de sentido y referencia que Austin señalaba y los actos ilocucionarios no son dos clases distintas ya que para Searle el acto rético siempre es un acto ilocucionario, forma parte de esa categoría general; por simple que pueda ser la oración en todo caso se puede distinguir una fuerza.

Searle (1968) mantiene que la noción de acto rético debe ser eliminada de la clasificación de Austin y establecer la distinción entre actos fonético, fático, proposicional e ilocucionario.

En Searle (1969), el autor expone que hablar una lengua es realizar actos de habla y que estos actos son posibles y son realizados en concordancia con ciertas reglas para el uso de elementos lingüísticos; de igual forma manifiesta que el acto de habla del tipo acto ilocucionario es la unidad mínima de comunicación lingüística.

Al asumir que un ruido o una marca en el papel es una instancia de comunicación lingüística, se asume de igual manera que fue producido por un ser o unos seres tales como yo y que fue producido con ciertas intenciones; esas intenciones corresponden, por lo tanto, a un tipo particular de actos de habla. Para Searle, estudiar el lenguaje sin tener en cuenta los actos de habla resultaría una teoría formal incompleta; en términos de Saussure, un estudio de actos de habla es un estudio de la *langue* puesto que es parte de nuestro conocimiento del significado de una oración que al emitirla literalmente en un contexto dado se estaría realizando un acto de habla particular.

Los actos de habla realizados en la enunciación de una oración son, en general, una función del significado de la oración; ese significado no determina en todos los casos qué acto de habla se está realizando puesto que el/la hablante puede significar más de lo que en realidad está diciendo; sin embargo, en

principio siempre es posible para él/ella decir lo que quiere significar (Searle 1969). Además, cualquier lengua permite, a través de su conjunto finito de palabras y formas sintácticas, decir lo que significamos; este principio se expresa de la siguiente manera:

For any meaning *X* and any speaker *S* whenever *S* means (intends to convey, wishes to communicate in an utterance, etc.) *X* then it is possible that there is some expression *E* such that *E* is an exact expression of or formulation of *X* (Searle 1969: 20).

Todos los actos de habla pueden ser reducidos al acto ilocucionario general de *decir*. Según el filósofo del lenguaje, hablar significa “realizar actos conforme a reglas y toda práctica social es discursiva, por lo tanto, siempre será explicitada a través de enunciados lingüísticos” (Searle 1990 citado por Acosta 2000: 545)

Para Searle, los actos de habla ponen en juego distintas operaciones: enunciar palabras o efectuar actos de enunciación; referir y predicar o efectuar actos proposicionales; efectuar actos ilocucionarios como afirmar, hacer una pregunta, ordenar, prometer y finalmente producir un efecto (acto perlocutivo), “qui sont les effets des actes “illocutionnaires” sur les actions, les pensées ou les croyances, etc. des auditeurs: persuader, convaincre, édifier, inspirer” (Tardieu 2008: 18).

En una taxonomía de actos ilocucionarios, Searle ofrece una clasificación basada en dos direcciones de ajuste entre lengua y realidad: de la palabra al mundo y del mundo a la palabra. Los actos asertivos (afirmaciones, aseveraciones) tienen una dirección de ajuste de palabra al mundo; los directivos (órdenes, peticiones) tienen una dirección del mundo a la palabra; los comisivos (promesas) atan al/a la hablante a ejecutar una acción en el futuro; los expresivos (felicitaciones, condolencias, disculpas) no tienen dirección de ajuste, solo presuponen la verdad de lo expresado; los declarativos (bautizos, matrimonios) provocan el ajuste entre el mundo y la palabra por el solo hecho de su ejecución exitosa (Smith 2002).

Más adelante, Searle expone que en cada acto de habla se pueden distinguir dos componentes: el tipo o calidad del acto (fuerza ilocucionaria) y el contenido del acto (generalmente proposicional) (Smith 2002).

Por otra parte, según Searle (1968) además de que la lista de verbos realizada por Austin no era mutuamente excluyente, tampoco se trataba de una lista exhaustiva de verbos ilocucionarios.

Ante el fracaso de Austin, Searle (citado por Smith 2002) trató de dar sustancia a la idea de una teoría general de actos de habla proporcionando un marco teórico en el cual las tres dimensiones envueltas en los actos de habla: enunciado, significado y acción podían ser unificadas.

#### *II.A.2.4. La tradición de Grice*

Para Grice (1957 citado por Harnish 2009) las intenciones de significado pueden ser analizadas en términos de tener y reconocer actitudes proposicionales complejas. Si se supone que una clase central de actos ilocucionarios son de naturaleza comunicativa y estos suponen expresar y reconocer actitudes proposicionales complejas, la ejecución de actos ilocucionarios de esa clase puede ser definida en términos de actitud proposicional expresada por el/la hablante y el entendimiento de esos actos comunicativos puede ser definido como el entendimiento de esas actitudes por parte del/la oyente. Ese reconocimiento es guiado por un sistema compartido de estrategias de inferencia, presunciones e información contextual.

Gracias a la postura de Grice, se distinguen ciertos aspectos, entre ellos que los actos ilocucionarios pueden ser diferenciados de los perlocucionarios; los tipos de actos ilocucionarios pueden ser definidos en términos de las actitudes expresadas; una comunicación ilocucionaria exitosa consiste en el reconocimiento de las actitudes ilocucionarias expresadas y la intención de comunicar es tener como intención ese reconocimiento; las intenciones psicológicas que conectan las creencias y los deseos de los individuos a sus intenciones de actuar son aplicables; y la estructura lingüística contiene cierta información para la fuerza y el contenido ilocucionario. Gracias a la información contextual el/la oyente puede inferir la intención comunicativa y por lo tanto el acto ilocucionario ejecutado (Grice 1957 citado por Harnish 2009).



Grice analizó, además, las condiciones generales que aplican en la conversación (Grice 1975). Introdujo los términos *implicar*, *implicatura* e *implicatum*. Clarificó su uso del verbo *decir* con el cual se tomaba lo que alguien había dicho como algo muy relacionado con el significado convencional de las palabras que emitió. Realizó una descripción que, según él, permitía explicar cualquier implicatura que permitiese diferenciar lo que se significa realmente a través de lo que es dicho; estas implicaturas estarían relacionadas a ciertas máximas.

Explica que existen implicaturas convencionales que se obtienen a partir de las mismas palabras dichas, de su significado convencional. Las no convencionales o conversacionales están conectadas esencialmente a ciertas características generales del discurso; para explicarlas, generó el principio de cooperación que consiste en que los/as participantes de una conversación deben hacer la contribución que les es requerida en todo momento y con el propósito o dirección del intercambio comunicativo aceptado con el cual se comprometió. De este principio se distinguen cuatro categorías bajo las cuales se obtienen máximas y submáximas más específicas. Estas categorías son calidad, cantidad, relación y manera:

- Cantidad:
  - ✓ Haz tu contribución tan informativa como se requiera para los propósitos actuales del intercambio.
  - ✓ No hagas tu contribución más informativa de lo que se necesita.
- Calidad:
  - ✓ No digas lo que creas que es falso.
  - ✓ No digas aquello para lo cual te hace falta evidencia.
- Relación:
  - ✓ Sé relevante.
- Manera:
  - ✓ Evita la oscuridad en la expresión.
  - ✓ Evita la ambigüedad.
  - ✓ Sé breve (evita la prolijidad innecesaria).
  - ✓ Sé ordenado.

En consecuencia, existen diversas maneras en las que un/una participante en una conversación puede fallar a la hora de alcanzar alguna máxima: puede violar una máxima de manera silenciosa y sin ostensión, lo que podría, en algunos casos, inducir a error; puede indicar que no está dispuesto/a a cooperar en la forma que la máxima lo requiera; puede violar una máxima sin necesidad de violar la otra o puede ostensiblemente fallar en cumplirla. Es esta última situación la que da lugar a una implicatura conversacional. Este tipo de implicatura puede generarse siempre y cuando se presuma que el/la hablante observa las máximas o al menos el principio de cooperación, se suponga que el/la hablante está consciente de lo que implica y que el/la hablante piense que el/la oyente tiene la competencia de resolver o captar intuitivamente que la suposición antes mencionada es necesaria (Grice 1975).

Este concepto de implicatura se aplica en el ámbito de los actos de habla con el hecho de que no siempre lo dicho es lo que se quiere decir, se puede querer llevar a cabo un acto de habla determinado sin necesidad de utilizar las fórmulas convencionales con las cuales se espera que se realice determinado acto, todo depende de diversos factores contextuales, la situación, los/as interlocutores/as y su conocimiento previo y compartido, la entonación, etc.

#### *II.A.2.5. Asher y Lascarides*

Por otra parte, Asher y Lascarides (2006) en su investigación elaboran una explicación de lo que es un tipo de acto de habla que se aleja del lenguaje de las acciones. Siguiendo su modelo de interpretación discursiva concluyen que muchos tipos de actos de habla resultaron ser relaciones retóricas. De esta forma, analizan los actos de habla indirectos como una especie particular de tipo semántico complejo conformado por dos tipos incompatibles. Muchos actos de habla deben ser entendidos en relación con el contenido y el enunciado precedente (ej. conclusiones, respuestas, etc.). Estos actos de habla relacionales dejan entrever aspectos de la función retórica de un enunciado en contexto:

Since we use rhetorical relations to capture rhetorical function, types of relational speech acts are in fact rhetorical relations. Thus, a theory of rhetorical relations can help us understand different types of speech acts (Asher y Lascarides 2006: 6).

Además, para los autores, las divisiones realizadas por la teoría de representación del discurso segmentado proveen una tipología más precisa de los actos de habla que las teorías tradicionales y son individualizadas según los efectos de las condiciones de verdad y no solo según las intenciones puesto que la relación retórica solo es incluida si tiene consecuencias empíricas dentro de las condiciones de verdad de la semántica.

#### *II.A.2.6. Otras aportaciones en torno a los actos de habla*

Una propuesta de análisis de actos de habla defiende que todos los tipos de actos de habla o fuerzas ilocucionarias son complejos dado que involucran una doble actualización, la del/la hablante y la del/de la destinatario/a; es decir, se postulan los actos de habla como bi dimensionales lo cual permite tener un marco unificado para el análisis de actos de habla complejos y su contrapartida simple mientras se explican las diferencias del contexto (Beyssade y Marandin 2006).

En los actos de habla se asume un conjunto de compromisos compartidos; estos pueden ser añadidos o removidos cuando las preguntas son contestadas o las órdenes llevadas a cabo. Beyssade y Marandin apoyan una parte de su propuesta en la gramática de la interacción de Ginzburg (s.f. citado por Beyssade y Marandin 2006) en la cual el diálogo puede ser concebido como un juego; de esta manera, si el/la hablante realiza un enunciado directivo, este/a ejecuta una jugada a través de la cual el/la hablante se compromete a una salida y cuya actualización depende más o menos del/de la destinatario/a.

Al ordenar algo, el/la hablante presenta una orientación positiva a la realización de la orden. En el caso del/de la destinatario/a y de los actos directivos, el/la hablante busca que el/la destinatario/a se comprometa a la misma salida a la que el/la hablante está comprometido/a. De manera general, el/la hablante se compromete a una proposición, a una pregunta o a una salida/orden y simultáneamente, busca que el/la destinatario/a se comprometa a una proposición, a una pregunta o a una salida/orden. En los actos de habla complejos, los compromisos del/de la hablante y del/de la destinatario/a son distintos mientras en los simples son idénticos.

Blanco (2007 citado por Blanco 2008) acepta las dificultades en cuanto a la elaboración de una teoría sistemática de la fuerza reducida a cualquiera de las argumentaciones, convencionalista, intencionalista o ético-discursiva o a las condiciones sociales relacionadas con estatus, poder o autoridad. Propugna la elaboración de un modelo teórico ecléctico que tenga en cuenta todos los posibles factores que constituyen la fuerza de una emisión. De no ser posible, recomienda la elaboración de un cuadro de distintas cosas que hacemos con las palabras y que compartan ciertas características. Además, resalta la importancia de atender a la mente del/ de la emisor/a porque puede tener alguna voluntad de ocultamiento o intención maliciosa.

#### *II.A.2.7. Críticas a la Teoría*

Aunque se reconozca la magnitud del aporte de Austin que marca un vuelco en el pensamiento estructuralista fundamentado en el concepto de “sentido” como función referencial del mundo y su correcta representación para explicar el funcionamiento del lenguaje como transmisión de una fuerza, Derrida (1977 citado por Navarro 2007) critica su análisis absoluto del contexto. El autor habría sugerido la sustitución de la oposición clásica de verdadero/falso por el valor de fuerza ilocutiva/perlocutiva (Derrida 1989 citado por Abentosa 1994). Para él, la noción de contexto y su intento por clasificar las condiciones de realización idóneas resultan engañosos puesto que sería imposible examinar el conjunto de verdades contextuales para establecer si un acto performativo ha sido fortuito. Para Austin existen, por ejemplo, circunstancias relativas al estado intencional del/de la hablante y esos estados no podrían ser analizados a cabalidad.

De igual modo, Derrida resiste a la delimitación entre el lenguaje normal y el parasitario (obras de teatro, metáforas, ironía corresponden a ese tipo de lenguaje) pues es “imposible establecer una frontera firme” (Derrida 1977 citado por Navarro 2007: 123) entre ellos; un acto de habla con una forma codificada puede realizarse en distintos contextos y ser parasitario cuando se creía normal. De igual modo, un mismo acto de habla puede adquirir otro sentido mientras la descripción del contexto no sea exhaustiva.

Por otra parte, autores/as como Alwood (1977) objetan la elección del término *acto* puesto que Austin no se refiere a actividades temporales sino a aspectos simultáneos de una misma acción. Además, sugiere que la distinción debe aplicarse a toda acción comunicativa incluyendo la no verbal. Otra crítica a la teoría supone que la noción de “fuerza” no puede ser aplicada a contextos no institucionales; por esta razón, describe cuatro maneras de identificar una acción: la primera, a través de los efectos o resultados de la acción independientemente de la intención del/de la agente; la segunda, a través de las intenciones y propósitos del/de la agente independientemente de su consecución; la tercera, a partir de la forma pública de comportamiento exhibida por el/la agente; y la cuarta, gracias a la extrapolación contextual. En cuanto al acto perlocucionario, Alwood incluiría todo tipo de reacción del/de la receptor/a dentro de este tipo de efectos para poder distinguir efectos intencionales y los efectos logrados. Además, propone la noción de “fuerza convencional” que incluye las consecuencias sociales intencionales y efectivas de una cierta acción comunicativa.

Con respecto a la tesis de Searle, el término *acto de habla* vino a empeorar la situación, según sostiene Alwood (1977), debido a que restringe la posición de Searle en cuanto a la comunicación a través del habla. Alwood alude las condiciones de adecuación de Searle; algunas de sus críticas fueron: la asunción de la comunicación verbal como literal cuando la no literal es altamente frecuente; el uso del término *proposición* para abarcar las formas interrogativa, imperativa y declarativa; además, las condiciones de sinceridad son, en realidad, un requisito general de ética en la comunicación y esta no debe ser engañosa. En resumen, a partir del análisis de Searle, Alwood establecería una definición de ciertas condiciones generales de la acción y de la comunicación que interactúen con el contenido léxico de ciertos verbos de actividad comunicativa y con la fuerza convencional relacionada con ciertos marcadores de modalidad. Finalmente, los estudios de Austin y de Searle se concentran en actos comunicativos individuales; esto conllevaría una pérdida de perspectiva de la comunicación como un todo. Alwood propone, en consecuencia, el estudio de secuencias de comunicación más amplias.

Por otra parte, en su teoría de la acción comunicativa, Habermas (1987 citado por Garrido 2011) propugna que en la acción comunicativa existen las posibilidades de lograr el entendimiento concebido como “un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los/as participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica” (8). Este filósofo establece que los efectos de acción en la comunicación pueden ser locucionarios (lo que una persona expresa), ilocucionarios (expresión en la búsqueda de ser comprendido) y perlocucionario (expresión para lograr algo). Estos conceptos difieren de los actos locucionario, ilocucionario y perlocucionario de Austin. Asimismo, introduce el concepto de “mundo de la vida” integrado por la sociedad, la cultura, la personalidad y el sistema de comportamiento el cual se encuentra aliado a la acción comunicativa como base contextualizadora del proceso de entendimiento.

Soler y Flecha (2010) afirman que los efectos perlocucionarios forman parte del acto ilocucionario y que el efecto perlocucionario se refiere a lo que se decide hacer por consenso yendo más allá de Habermas para quien los actos comunicativos ilocucionarios incluyen la búsqueda del acuerdo.

La noción de “validez” desempeña un papel fundamental en la teoría de Habermas. El autor alega que la concepción unidimensional de validez considerada por la semántica intencionalista, la semántica formal y la pragmática no es suficiente sino que todos los/as participantes poseen pretensiones de validez en la búsqueda de su reconocimiento intersubjetivo. Dichas pretensiones no se limitan a condiciones de verdad del mundo objetivo sino que también encierran lo correcto según el contexto normativo y lo veraz en cuanto a la intención del/de la hablante.

Asimismo, los actos comunicativos de Habermas (1987 citado por Soler y Flecha 2010) incluyen los actos de habla pero también el lenguaje corporal, la entonación y los gestos.

Ciertamente, existen posiciones contrarias a la teoría de los actos de habla. Algunos/as autores/as como Mennella (2011) cuestionan la consideración de la lengua como el manejo de un repertorio de expresiones necesarias para la realización de un acto de habla sin la posibilidad de emplear otras formas

lingüísticas para la manifestación del mismo acto. Para ella, la teoría en cuestión deja de lado un sinnúmero de elementos como la entonación, que participan en la transmisión del sentido. Ciertamente, la comunicación no es un hecho mecánico, como lo afirma la autora, ni las interacciones son previsibles y transparentes. Asimismo, Mennella manifiesta que la teoría de los actos de habla permite sobreponer lenguas durante su enseñanza teniendo por criterio la Escuela de Port- Royal sobre la equivalencia de las lenguas.

No cabe duda de que Alentosa (1994) tiene razón al sostener que es imposible identificar todos los actos de habla que puedan realizarse y que los ejemplos de las formas lingüísticas para cada uno de ellos son innumerables y no exhaustivos debido a la esencia creativa del lenguaje humano.

En efecto, no se puede considerar una teoría de actos de habla como un fenómeno puramente lingüístico o puramente social. Se trata de una combinación de la lengua usada en correlación con normas sociales establecidas. Es necesario, por lo tanto, analizar la teoría desde distintas perspectivas como las presentadas en este apartado que, a la vez, tomen en cuenta la lengua misma y la lengua tal como es usada por los/as hablantes (Björgvinsson 2011).

Sin duda, no puede obviarse el lado subjetivo del ser, las actitudes y estados psicológicos de los/as interlocutores/as en la emisión y comprensión exitosa de un acto dado. La amplitud de formas lingüísticas posibles para la realización de una sola fuerza ilocucionaria así como también la consideración de todos los elementos de índole sociolingüística, pragmalingüística, paralingüística, cinésica y proxémica reafirman el hecho que no se deben percibir los actos de habla de manera sesgada sino como un marco conceptual complejo que ha venido integrando una cantidad de aspectos relevantes en la producción y comprensión de un discurso individual caracterizado por una impronta sociocultural.

La teoría de los actos de habla concebida como en sus inicios deja espacio a una cantidad de cuestionamientos; el mismo Austin lo admitió. No obstante, investigaciones complementarias como la de Searle y la de Grice han contribuido a la formación de una teoría y, sobre todo, de una concepción mucho más sólida de la lengua para la cual si bien existe un repertorio no fijo de expresiones para la

transmisión de un acto de habla, también existen actos indirectos y camuflados que dejan total libertad al/a la locutor/a sin afectar, de forma general, el proceso de la comunicación, la transmisión de la intención e incluso la modificación del mundo. Con esta tesis se pretende, de igual manera, demostrar y ejemplificar los rasgos pertenecientes tanto a la expresión general de la orden; es decir, su equivalencia entre las lenguas, como las propias a cada lengua y sociedad de estudio.

### II.A.3. Taxonomía de los actos de habla

En el tratado acerca de la tradición austiniana, se explicó cómo Austin clasificó los tipos de verbos en verbos de judicación o judicativos, verbos de ejercicio o ejercitativos, verbos de compromiso o compromisorios, verbos de comportamiento o comportativos y verbos de exposición o expositivos. Estos indican el acto de habla que se está llevando a cabo. Al hacerlo, Austin expone que no está satisfecho con ella. La taxonomía de Searle es más exhaustiva en tanto toma como base el trabajo de Austin, por lo tanto, será esta clasificación a la que se hará referencia en el análisis que se realizará en este estudio.

#### II.A.3.1. *La taxonomía de Austin*

Austin clasificó los actos de habla en cinco categorías: actos judicativos, actos ejercitativos, actos compromisorios, actos comportativos y actos expositivos. En ellas, reúne una serie de verbos que expresan la fuerza del acto:

- **Judicativos:** absuelvo, condeno, doy por establecido (que ha ocurrido tal hecho), considero o juzgo, interpreto como, entiendo que (que tal es la solución en derecho), lo veo como, determino, calculo, computo, estimo, sitúo, ubico (espacialmente), ubico (temporalmente), mido, lo incluyo, lo hago (v. gr.: casado), tomo (x como y), clasifico, ordeno (por méritos, tamaños, etcétera), taso, valúo, valoro, describo, caracterizo, diagnostico, analizo.
- **Ejercitativos:** destituyo o despido, degrado, rebajo (de categoría a otro), despido, excomulgo, pongo un nombre, ordeno, mando, doy directivas, fallo, multo, acuerdo, exijo (el pago de un impuesto), voto por, nombro (como candidato), elijo, reclamo, doy, lego, aconsejo, abogo por, ruego, suplico, pido, insto a, presiono, recomiendo, proclamo, anuncio, rechazo, sanciono (una ley), suspendo (una sentencia), veto, consagro, declaro cerrado, declaro abierto.
- **Compromisorios:** prometo, pacto, contrato, me comprometo, me obligo, doy mi palabra, estoy determinado a, tengo la intención, expreso mi intención, significo, proyecto, tengo el propósito, me propongo, lo haré, contemplo, tengo en vista, me empeño, juro, garantizo, aseguro que, apuesto, hago voto (de pobreza), estoy de acuerdo, consiento, me



consagro a, me pronuncio por, tomo partido por, adopto, defiendo, abrazo (una causa), adhiero, me opongo, apoyo.

- **Comportativos:** 1. Para pedir disculpas tenemos “pido disculpas”. 2. Para agradecer tenemos “agradezco”. 3. Para expresar solidaridad tenemos “deploro”, “me compadezco”, “me conduelo”, “me congratulo”, “felicitó”, “simpatizo”. 4. Para actitudes tenemos “me declaro ofendido”, “no me importa”, “rindo tributo”, “critico”, “me quejo”, “me agravio”, “aplauzo”, “paso por alto”, “elogio”, “lamento” y los usos no ejercitativos de “censuro”, o “culpo”, “apruebo” y “apoyo”. 5. Para saludar tenemos “doy la bienvenida”, “te deseo buena suerte”. 6. Para deseos tenemos, “te bendigo”, “te maldigo”, “brindo por”, y “te deseo” (en su uso estrictamente realizativo). 7. Para desafíos tenemos, “reto”, “desafío”, “invito” (v. gr.: a polemizar sobre un tema).

- **Expositivos:** 1. afirmo, niego, enuncio, describo, clasifico, identifico. 2. observo, menciono, ¿interrumpo? 3. informo, aviso, digo, respondo, replico. 3.a pregunto. 4. testifico, refiero, juro, conjeturo, ¿dudo?, ¿sé?, ¿creo? 5. acepto, concedo, retiro, concuerdo, me allano a, objeto, adhiero a, reconozco, repudio. 5ª. corrijo, reviso. 6. postulo, deduzco, arguyo, omito (deliberadamente), ¿destaco? 7. comienzo por, paso a, concluyo con. 7a. interpreto, distingo, analizo, defino. 7b. ejemplifico, explico, formulo. 7c. significo, me refiero, llamo, entiendo, considero como (Austin 1955: 99-108).

### II.A.3.2. La taxonomía de Searle

Searle (1995 citado por Vergara 2006) hace una clasificación de actos de habla basada en tres dimensiones: la primera, diferencias en el objeto (o propósito) del (tipo de) acto; la segunda, diferencias en la dirección de ajuste entre las palabras y el mundo; y la tercera, diferencias en los estados psicológicos expresados. Distingue, en consecuencia, cinco clases de actos de habla ilocucionarios. Por supuesto, esta clasificación tiene en cuenta la realizada por Austin (Searle 1979):

- **Asertivos:** o representativos como los llamó inicialmente (Searle 1969); su objeto es comprometer al/a la hablante con la veracidad de lo expresado; su dirección de ajuste<sup>1</sup> es palabra a mundo y expresa un estado psicológico de creencia. Aquí se encuentran los actos:

*aseverativos:* afirmar, declarar, indicar, sostener, explicar, constatar, etc.; *predictivos:* predecir, profetizar, diagnosticar, etc.; *descriptivos:* describir, clasificar, caracterizar, identificar(se), atribuir, tachar de, etc.; *informativos:* informar, anunciar, comunicar, recordar, etc.; *confirmativos:* certificar, testificar, corroborar, etc.; *concesivos:* conceder, admitir, reconocer, etc.; *retractivos:* retractarse, corregir, negar, etc.; *asentivos:* aceptar, consentir en, manifestar acuerdo, etc.; *distintivos:* disentir, rechazar, etc.; *disputativos:* disputar, objetar, protestar, etc.; *responsivos:* contestar, responder, replicar, etc.; *supositivos:* suponer, presumir, postular, etc., y *argumentativos:* justificar, inferir, concluir, etc. (Puga 2001 citado por Vergara 2006: 148).

<sup>1</sup> En otro apartado, se describirán las dimensiones de variación de los actos de habla; entre ellas se ubican las diferencias en la dirección de ajuste entre las palabras y el mundo; es decir, algunas ilocuciones pueden pretender encajar con el mundo mientras otras intentan que el mundo encaje con ellas (Searle 1979).

- **Directivos:** su objetivo es intentar que el/la oyente realice algún acto, su dirección de ajuste es mundo a palabras y la condición de sinceridad es desear, querer o aspirar. Puga (2001 citado por Vergara 2006: 148) los divide de esta forma:

*requeridores:* requerir, pedir, insistir, implorar, solicitar, suplicar, etc.; *interrogativos:* interrogar, preguntar, inquirir, etc.; *conminatorios:* ordenar, exigir, etc.; *prohibitivos:* prohibir, restringir, vedar, etc.; *permisivos:* permitir, acceder, autorizar, etc.; *admonitorios:* advertir, avisar, prevenir, sugerir, aconsejar, etc. e *invitativos:* invitar, proponer, etc.

- **Compromisivos o conmisivos:** con este tipo de acto de habla el/la emisor/a se compromete con una acción futura. La dirección de ajuste es mundo a palabras y tiene como condición de sinceridad la intención. Prometer, comprometerse, jurar, amenazar y ofrecer son actos que entran en esta categoría.
- **Expresivos:** su propósito es expresar el estado psicológico con respecto al contenido proposicional de su enunciado. Estos actos de habla no tienen dirección de ajuste y pueden dividirse en positivos o negativos:

Son positivos los *asentivos:* asentir, aceptar, aprobar, aplaudir, etc.; los *fácticos:* saludar, dar la bienvenida, desear lo mejor, etc.; los *solidarios:* felicitar, etc.; los *exculpatorios:* excusar, perdonar, defender, comprender, etc., y los *compensativos:* reconocer, agradecer, etc. Son negativos los *disentivos:* disentir, rechazar, desestimar, desdeñar, oponerse, etc.; los *inculpativos:* amentar, disculparse; los *incriminatorios* y los *solidarios:* compadecerse, deplorar, comprender, etc. (Puga 2001 citado por Vergara 2006).

- **Declarativos:** con estos actos de habla se da una correspondencia entre el contenido proposicional y la realidad, se modifica el estado de las cosas con solo el hecho de emitirlos. Tienen ambas direcciones de ajuste y no requiere de un estado psicológico. Los actos pertenecientes a esta categoría son casar, declarar (la guerra), nombrar (para un cargo), bautizar, despedir (de un cargo), dejar de herencia, etc.

Una misma emisión puede encajar en distintas categorías. En la mayoría de los contextos, en el ejemplo: *Señor, me está pisando* no solo se está aseverando sino que se está indirectamente pidiendo e inclusive ordenando que deje de pisarlo. Es el caso de los actos de habla indirectos, el/la hablante quiere decir lo que dice

pero a la vez dice algo más (Searle 1979). A esta taxonomía Ilyas y Khushi (2012) le añaden la categoría de versos poéticos los cuales expresan diversas emociones como alegría, amor, tristeza, entre otros.

### II.A.3.3. *Contraposiciones a la taxonomía de Searle*

Haverkate (1994 citado por Manero 2007: 419) expone que existen los actos exhortativos no impositivos como el caso de los consejos y los actos impositivos como el ruego, la súplica y el mandato:

El hablante impositivo procura conseguir que el oyente realice el acto exhortado primariamente en beneficio del hablante mismo. Ejemplos prototípicos de esta clase son: el ruego, la súplica y el mandato. El hablante no impositivo, en cambio, procura conseguir que el oyente realice el acto exhortado primariamente en beneficio de sí mismo. Los principales componentes de esta clase son el consejo, la recomendación y la instrucción.

Para Van Eemeren (2002 citado por Vergara 2006), Searle no hace una distinción clara entre efectos ilocucionarios y perlocucionarios y actos ilocucionarios y perlocucionarios; tampoco está de acuerdo con su taxonomía ya que considera que confirmar y aceptar son actos interactivos y no representativos (asertivos) que dependen de la realización de otros actos. Así entonces, Van Eemeren divide los actos en actos de habla comunicacionales y actos de habla interactivos:

Los primeros corresponden a los actos cuyo efecto ilocucionario (*efecto comunicacional*) consiste en que el oyente *entienda* el acto, su fuerza ilocucionaria, mientras que los *interactivos* buscan lograr un *efecto interactivo* (efecto perlocucionario), es decir, que el acto sea *aceptado* o que se responda de cierta manera (de acuerdo al acto). Un mismo acto de habla puede poseer un *efecto comunicacional* y otro *interactivo*; sin embargo, se prefiere “hacer una distinción teórica, en el acto de habla, entre el aspecto que busca lograr comprensión y el aspecto que busca lograr aceptación. En el primer caso, llamamos al acto de habla un acto *comunicacional*, en el segundo, un acto *interactivo*” (Van Eemeren 2002 citado por Vergara 2006: 144).

De igual modo, el autor diferencia los actos elementales de los complejos. Los elementales son aquellos que aparecen en una oración y los complejos en más de una ya sea implícita o explícita.

En investigaciones recientes se ha utilizado una clasificación según la distribución clásica de los actos de habla en virtud de su estructura: declarativa,

imperativa, interrogativa; es el caso de la realizada por Ruiz (2000), esta será, de igual forma, de gran utilidad en el desarrollo de la presente investigación.

Otra tipificación de los verbos de actos de habla se propone siguiendo la estructuración de los ámbitos de la modalidad respecto de las funciones básicas del lenguaje (Pérez 2002). De este modo, un verbo de acto de habla puede enfatizar la función representativa estableciendo relación entre el contenido proposicional y el mundo; cuando destaca la función expresiva, se pone de manifiesto la actitud del sujeto y su intención en el acto y finalmente si se pone de relieve la función apelativa, el acto se orienta más hacia el otro. El acto de “suplicar”, por ejemplo, se orienta hacia la función apelativa.

#### II.A.4. Intención y convención en la realización de actos de habla

A través de los sonidos que emitimos o las marcas que realizamos se quiere decir algo y esos sonidos y marcas tienen un significado:

Decir que A quiere decir algo mediante *x* es decir que 'A intentó que la emisión de *x* produjese algún efecto en un auditorio por medio del reconocimiento de esta intención' (Grice 1957 citado por Searle 1965: 6).

Distintas corrientes sobre actos de habla han sido diferenciadas según su proposición teórica básica la cual puede estar fundamentada en dos dimensiones mayores: las teorías basadas en Convención-Regla-Norma (C-R-N), las basadas en Intención-Inferencia (I-I) y las mixtas. El punto central en las teorías C-R-N es que los actos de habla, en especial los ilocucionarios, y sus componentes se realizan de acuerdo con reglas, convenciones y normas que lo gobiernan pues una comunicación exitosa se analiza en términos de convenciones y reglas compartidas. Por su parte, las teorías I-I sostienen que los actos de habla son la expresión de ciertos tipos de intención, así caracterizar un acto de habla particular es caracterizar las intenciones que expresa y la comunicación exitosa se analiza en términos del reconocimiento inferencial de esas intenciones expresadas (Harnish 2009).

Inspirado en Austin, Nicoloff (1989 citado por Blanco 2008) posee argumentos convencionalistas puesto que para él los actos son convencionales porque se

puede encontrar un vehículo verbal para su realización explícita. Strawson (1964 citado por Blanco 2008) defiende una posición intencionalista siguiendo el procedimiento de Grice “según el cual el/la hablante intenta producir un efecto en la audiencia mediante el reconocimiento mismo de ese intento” (15). Un tercer argumento es el ético discursivista uno de cuyos defensores es Habermas quien “quiere ligar la noción de fuerza ilocucionaria a la búsqueda cooperativa de consenso” (Blanco 2008: 16).

El concepto de intencionalidad, como bien ha sido referido, comprende un aspecto fundamental de la teoría de los actos de habla. Searle (1992 citado por Salcedo 2004) manifiesta que la intencionalidad es natural, resultado de procesos químicos y biológicos de los humanos y de algunos animales. Un aspecto reluciente de la intencionalidad es su direccionalidad puesto que los eventos o estados mentales son intencionales en la medida en que son acerca de algo.

Se evidencia, pues, que con el lenguaje se busca comunicar cosas al/a la oyente y que este/a último/a reconozca la intención del/de la hablante en comunicarlas. Sin embargo, Searle (1965) agrega que el significado no es solo un asunto de intención sino también de convención. Searle resume la relación entre ambas de la siguiente manera:

En la realización de un acto ilocucionario el hablante intenta producir un cierto efecto, haciendo que el oyente reconozca su intención de producir ese efecto, y por lo tanto, si está usando las palabras literalmente, intenta que este reconocimiento se logre en virtud del hecho de que las reglas para el uso de las expresiones que emite asocian las expresiones con la producción de ese efecto (Searle 1965: 8).

Expone, asimismo, ciertos principios lingüísticos en la comunicación, en los cuales se pone de manifiesto tanto la importancia de la intención en la comunicación como la convención:

1. Lo que se quiere decir puede ser dicho: a este se le llama principio de expresividad; muchas veces se quiere decir más de lo que en realidad decimos, cuando se dice *Iré* para prometer, lo que realmente se quiere decir es *por la presente prometo que iré*. Otras veces no tenemos la capacidad de decir exactamente lo que queremos decir porque no conocemos las palabras o porque no existen palabras u otros mecanismos

lingüísticos para expresarlo y aún así en esos casos siempre la persona puede enriquecer su vocabulario o la lengua que habla.

2. El significado de una oración está determinado por los significados de todos sus componentes significativos: estos componentes también incluyen la estructura profunda y el acento y entonación de la emisión.
3. Las fuerzas ilocucionarias de las emisiones pueden ser más o menos específicas y hay varios principios diferentes de distinción para los diferentes actos ilocucionarios: se puede, por ejemplo, pedirle a alguien que haga algo sin necesidad de que el/la hablante conozca verdaderamente si se trata de una petición, un ruego o una súplica; las mismas intenciones del/de la hablante pueden estar indeterminadas en ese ámbito. Entre los principios que se mencionan están el objetivo del acto, el estatus relativo entre el/la hablante y el/la oyente, el grado de compromiso tomado, la posición en la conversación y el rol del acto.

#### II.A.5. Condiciones de adecuación de los actos de habla

Antes de enunciar las condiciones necesarias y las reglas para la realización de actos de habla, Searle (1965) aclara las nociones de reglas, proposiciones y significados. Existen dos tipos de reglas, las regulativas que controlan una actividad preexistente y las constitutivas que constituyen y controlan una actividad que depende de la existencia de dichas reglas. Las reglas regulativas tienen la forma “haz X” o “si Y haz X” mientras que las reglas constitutivas pueden tener esas mismas formas o bien ser de la siguiente manera “X cuenta como Y”. El lenguaje posee una serie de sistemas de reglas constitutivas y los actos ilocucionarios son realizados según esas reglas.

Por otra parte, el acto ilocucionario puede poseer un contenido proposicional; semánticamente, la oración posee dos partes, un indicador proposicional y un dispositivo indicador de la función, este último da información sobre cómo debe ser tomada la proposición, es decir, el acto ilocucionario que se está realizando (Searle 1965). Diferentes actos de habla completos pueden tener la misma referencia y predicación, el/la hablante puede referir, mencionar o designar un

mismo objeto y predicar una misma expresión del objeto al cual se refiere aunque esa misma referencia y predicación ocurran en actos de habla distintos (Searle 1969).

Aunque no se sintió satisfecho con su propuesta, Searle (1965) presentó una lista de condiciones para la realización de un acto ilocucionario en particular, la promesa. Un/a hablante H emite una oración O a un/a oyente S; en la emisión de O, H promete sinceramente que  $p$  a S si y solo sí:

1. Se dan las condiciones normales de *input* y *output*: incluye elementos como que el/la hablante y el/la oyente conocen la lengua, ambos/as son conscientes de lo que dicen, el/la hablante no está actuando bajo coacción, no tienen impedimentos físicos para la comunicación, no se trata de una obra de teatro o de una broma, etc.
2. H expresa que  $p$  en la emisión de O: en esta condición se aísla el contenido proposicional.
3. Al expresar que  $p$ , H predica un acto futuro A de H: el dispositivo indicador de función de la promesa incluye ciertas características de la proposición; se debe predicar algo del/de la hablante y no puede ser un acto pasado. A estas dos últimas condiciones las llama *condiciones de contenido proposicional*.
4. Se preferiría que H hiciese A a que no hiciese A, y H cree que S preferiría que él/ella hiciese A a que no hiciese A: una promesa es garantía de que algo se hará para el/la oyente y dicha promesa será defectuosa si la persona a quien se le promete no desea que se haga lo prometido.
5. No es obvio ni para H ni para S, que H hará A en el curso normal de los acontecimientos: esta condición indica que el acto ilocucionario debe tener un objeto, un propósito. Estas dos últimas condiciones se llaman *condiciones preparatorias*.
6. H tiene la intención de hacer A: a esta la llama *condición de sinceridad*. Se pueden emitir promesas insinceras; en este caso el/la hablante asume la responsabilidad de tener esa intención, por ello esta regla se modifica de

tal forma que H tiene la intención de que la emisión de O le hará a él/ella responsable de tener la intención de hacer A.

7. H tiene la intención de que la emisión de O le coloque a él/ella bajo la obligación de hacer A: esta corresponde a la *condición esencial*.
8. H tiene la intención de que la emisión de O produzca en S la creencia de que las dos condiciones anteriores se dan por medio del reconocimiento de la intención de producir esa creencia, y él/ella tiene la intención de que este reconocimiento se logre por medio del reconocimiento de que la oración se usa convencionalmente para producir tales creencias: explica lo que significa emitir seriamente una oración y puede ser incluido como consecuencia de la primera condición.
9. Las reglas semánticas del dialecto hablado por H y S son tales que O se emite correcta y sinceramente si y solo si se dan las condiciones anteriores.

En resumen, Searle (1995 citado por Vergara 2006) expone que existen ciertas reglas que determinan la ejecución de un acto de habla. Primeramente, explica las condiciones de contenido proposicional las cuales hacen referencia a las características significativas de la proposición empleada. En segundo lugar, se deben presentar condiciones que permitan que tenga sentido realizar el acto ilocucionario, a estas condiciones las llama condiciones preparatorias. Un tercer tipo de condición hace alusión a las condiciones de sinceridad referidas al estado psicológico del/de la hablante; es decir, lo que siente al realizar el acto ilocucionario. Finalmente, se deben dar las condiciones esenciales que son las que los caracterizan tipológicamente.

Se podría decir que la propuesta de Searle corresponde a una adaptación de las reglas sobre el infortunio expuestas por Austin (*felicity conditions*). Además, se evidencian en el siguiente pensamiento de Austin (1955: 8-9):

Siempre es necesario que las *circunstancias* en que las palabras se expresan sean *apropiadas*, de alguna manera o maneras. Además, de ordinario, es menester que el que habla, o bien otras personas, deban *también* llevar a cabo *otras* acciones determinadas "físicas" o "mentales", o aun actos que consisten en expresar otras palabras [...]. En el caso particular del prometer, como ocurre con muchos otros realizativos, es apropiado que la



persona que expresa la promesa tenga una determinada intención, a saber, cumplir con su palabra.

#### II.A.6. Dimensiones de variación de los actos ilocucionarios y componentes de la fuerza ilocucionaria

Searle (1979) estableció doce dimensiones de variación en las cuales los actos ilocucionarios se diferencian unos de otros y que pueden corresponder a las condiciones necesarias expresadas por el autor en trabajos anteriores. Estas diferencias permiten su clasificación en distintas categorías:

- Diferencia en el objeto o propósito del tipo de acto: el propósito de una orden sería el intento por conseguir algo, la finalidad de una promesa es que el/la hablante asuma la responsabilidad de realizar algo, etc.
- Diferencias en la dirección de ajuste entre las palabras y el mundo: algunas ilocuciones pueden pretender encajar con el mundo mientras otras intentan que el mundo encaje con ellas. Las aseveraciones son ejemplos de las primeras mientras que para las segundas se tienen las promesas y los ruegos.
- Diferencias en los estados psicológicos expresados: cuando se *asevera* o se *explica*, se expresa una creencia; al *prometer* se expresa una intención, al *ordenar* una aspiración y al *pedir disculpas* se muestra un sentimiento.
- Diferencias en la fuerza o intensidad con la que se presenta el objeto ilocucionario: un mismo propósito puede tener distinto grado de compromiso como en *sugiero que vayamos al cine* e *insisto que vayamos al cine*.
- Diferencias en el estatus o posición del/de la hablante y el/la oyente mientras afectan la fuerza ilocucionaria de la emisión: si el/la superior/a le pide al/ a la subordinado/a que limpie la habitación, se está en presencia de una orden. Si el/la subordinado/a le pide lo mismo a un/a superior/a podría tratarse de una sugerencia, petición o propuesta pero no una orden.

- Diferencias en la manera como una emisión se relaciona con los intereses del/de la hablante y del/de la oyente: las diferencias entre jactancias y lamentos o felicitaciones y condolencias se entienden según los intereses del/ de la hablante o del/de la oyente.
- Diferencias en las relaciones con el resto del discurso: algunas expresiones realizativas permiten relacionar la emisión con el resto del discurso como es el caso de *deduzco, concluyo, objeto*.
- Diferencias en el contenido proposicional determinadas por dispositivos indicadores de fuerza ilocucionaria: un informe, por ejemplo, se refiere al pasado o al presente mientras una predicción debe hacerse sobre el futuro.
- Diferencias entre aquellos actos que deben siempre ser actos de habla y aquellos que pueden serlo pero que no necesitan ser realizados como actos de habla: se puede *clasificar, estimar, diagnosticar* o *concluir*, por ejemplo, sin necesidad de decir nada al respecto; en esos casos, no es necesario un acto de habla ni siquiera interno.
- Diferencias entre aquellos actos que requieren instituciones extralingüísticas para su realización y aquellos que no: algunos actos requieren instituciones extralingüísticas y una posición determinada del/de la oyente y del/de la hablante dentro de ellas, es el ejemplo de *bendecir, excomulgar, bautizar, declarar culpable*, etc. No todas las diferencias de estatus derivan de las instituciones extralingüísticas, es el caso de un/a ladrón/a armado/a cuya posición deriva de la posesión de un arma.
- Diferencias entre aquellos actos en los que el verbo ilocucionario correspondiente tiene un uso realizativo y aquellos que no: *prometer, ordenar, concluir* tienen un uso realizativo pero no se pueden realizar actos de jactarse o amenazar solo con el hecho de decir *por la presente me jacto* o *por la presente te amenazo*.
- Diferencias en el estilo de realización del acto ilocucionario: *enunciar* y *hacer una confidencia* no poseen diferencia en cuanto a su objeto ilocucionario pero sí la tienen en el estilo de realización.

Más adelante, Searle y Vanderveken (1985 citado por Bernal 2007) además de las condiciones de adecuación, que son las condiciones necesarias y suficientes para la consideración de un acto ilocucionario, agregan otros elementos que forman en conjunto los siete componentes de la fuerza ilocucionaria, podría pensarse en una evolución de las condiciones necesarias que se desprenden de las dimensiones de variación.

Estos componentes posibilitan que la fuerza ilocucionaria sea realizada con éxito. Aun cumpliéndolos existe la posibilidad de que tengan defectos o fallos como que sean insinceros o que fallen las presuposiciones; por lo tanto, pueden haber tres casos: que el acto de habla no sea exitoso, que sea exitoso pero defectuoso o que sea exitoso y no defectuoso; Searle y Vanderveken prefieren evitar el uso de Austin de fortunado y desafortunado ya que no permite establecer la diferencia entre actos exitosos pero defectuosos y aquellos que no son defectuosos (Searle y Vanderveken 1985).

Estos componentes son los siguientes:

1. Objetivo ilocucionario: propósito intrínseco al acto ilocucionario; una realización exitosa debe conseguir ese objetivo. El objetivo de los actos directivos como la orden es dirigir al/la oyente a llevar a cabo cierta clase de actos. Puede tener diferentes grados de fortaleza: suplicar y ordenar son más fuertes que pedir, la fortaleza de ordenar proviene de la posición de poder o autoridad que tenga el/la locutor/a sobre el destinatario/a.
2. Grado de fuerza del objetivo ilocucionario: suplicar y ordenar son más fuertes que pedir pero la mayor fuerza de suplicar deriva de la intensidad del deseo expresado mientras que el de la orden deriva del hecho de que el/la hablante usa una posición de poder o autoridad sobre el/la oyente.
3. Modo de consecución: cómo el acto ilocucionario consigue su propósito. La orden, por ejemplo, la logra al invocar la posición de autoridad del/de la locutor/a.
4. Condiciones de contenido proposicional: “las condiciones que el contenido del acto de habla tiene que cumplir debido a su fuerza ilocucionaria” (Searle y Vanderveken 1985 citado por Bernal 2007: 16). La fuerza

ilocucionaria impone en muchos casos ciertas condiciones de cómo puede ser el contenido proposicional y estas condiciones tienen consecuencias sintácticas, no se puede decir, por ejemplo *I order you to have eaten beans last week* (Searle y Vanderveken 1985).

5. Condiciones preparatorias: condiciones que hay que cumplir para que el acto sea satisfactorio y no defectuoso. En actos cuyo objetivo sea que el/la oyente haga algo se debe tener la condición preparatoria de que el/la oyente sea capaz de realizar el acto que se le dirigió (Searle y Vanderveken 1985).
6. Condiciones de sinceridad: referidas a las condiciones necesarias del estado psicológico del/de la locutor/a para que el acto sea satisfactorio. Por ejemplo, con las órdenes se expresa un deseo. Es posible expresar un estado psicológico que no se tiene y realizar entonces actos insinceros, se trata de actos defectuosos pero no necesariamente sin éxito.
7. Grado de fortaleza de las condiciones de sinceridad: las condiciones de sinceridad también poseen distintos grados de fortaleza; “el hablante que hace una petición expresa el deseo de que el oyente lleve a cabo el acto que se le ha pedido; pero si ruega, suplica o implora, expresa un deseo más fuerte que si simplemente pidiera” (Searle y Vanderveken 1985 citado por Bernal 2007: 17). El grado de fuerza de las condiciones de sinceridad puede variar con respecto al grado de fuerza del objetivo ilocucionario; en la orden el grado de fuerza del objetivo ilocucionario es mayor que en la petición (este deriva del modo de consecución) aunque el de las condiciones de sinceridad no tenga que ser mayor (Searle y Vanderveken 1985).

Dos fuerzas ilocucionarias son idénticas si comparten esas siete características (Searle y Vanderveken 1985).

Según López Quero (2004), para la condición de contenido proposicional se necesita un indicador proposicional o contenido de la proposición y un indicador de fuerza ilocucionaria que corresponde a los dispositivos lingüísticos que indican

la expresión de la fuerza ilocucionaria y dan información acerca del sentido en que se debe interpretar dicha proposición.

#### II.A.7. Reconocimiento de la fuerza ilocucionaria de orden

Algunos autores como García y Tordesillas (2001 citado por Vergara 2006: 151) han descrito las condiciones necesarias según la tipología de los actos de habla. Como este estudio trata sobre el acto de “ordenar” y siguiendo la tipología propuesta por Searle, se expondrán las condiciones propuestas por García y Tordesillas acerca de este acto correspondiente a los actos directivos de tipo conminatorio:

- i. Condición de contenido proposicional:* “La emisión de la oración predica un acto futuro A del oyente O” (133).
- ii. Condición preparatoria:* “O es capaz de hacer A; [n]o es obvio ni para O ni para H que O hará A de manera espontánea en el curso normal de los acontecimientos” (134); H está en una posición jerárquica superior a O (Searle 1995a: 445; Haverkate 1994: 150).
- iii. Condición de sinceridad:* “H desea que O haga A” (García 2001: 135).
- iv. Condición esencial:* “La emisión de la oración cuenta como un intento de hacer que O haga A” (García y Tordesillas 2001 citado por Vergara 2006: 135).

El mismo Searle (1965), al finalizar su discusión acerca de las condiciones necesarias y suficientes (condiciones de adecuación) del acto de “prometer”, aclara que esas condiciones pueden ser aplicadas a otros actos y proporciona el ejemplo de dar órdenes:

Las condiciones preparatorias incluyen que el hablante esté en una posición de autoridad sobre el oyente, la condición de sinceridad consiste en que el hablante desea que se lleve a cabo el acto ordenado, y la condición esencial tiene que ver con el hecho de que la emisión es un intento de inducir al oyente a hacerlo (Searle 1965: 14).

En un estudio realizado por Vergara (2006) sobre los actos de habla en editoriales del periódico *La Nación*, se establecen las condiciones necesarias para los actos de habla que se observaron. En los resultados de su investigación, Vergara encontró dentro de su *corpus* actos de habla directivos conminatorios y al respecto afirma que se trata de un acto de tipo comunicacional en el cual existe una relación de poder. Pone énfasis en que en muchos casos los actos de habla directivos pueden parecer requeridores debido al empleo de la cortesía, cuando en realidad se trata de órdenes. A partir de esta aseveración, se evidencia la

importancia del reconocimiento de la fuerza ilocucionaria con el fin de situarse de manera clara en el contexto y evitar este tipo de confusiones.

Se ideó, además, un modelo cognitivo idealizado para la descripción de los actos de habla directivos. Este modelo proporciona información sobre el escenario ilocucionario, así como también sobre el coste beneficio, la opcionalidad y el poder. La diferencia entre rogar/mandar y pedir/rogar es que a través de la orden se obtiene un beneficio para el/la emisor/a y un coste para el/la receptor/a quien tiene menos poder que el/la emisor/a. En el segundo de los casos, el beneficio también es para el/la emisor/a y el coste para el/la receptor/a pero este/a tiene cierta opción pues puede no haber diferencia de poder entre ellos/as (Ruiz y Pérez 2002 citado por Vinther 2007).

El hecho de reconocer la existencia de ciertos componentes permite distinguir qué acto de habla se está realizando verdaderamente dado que, como sugiere Pérez (2002: 60): “cada acto de habla es la expresión de una actitud y supone una relación determinada con el oyente”.

Chakrani (2007) expone que estas condiciones de adecuación dieron cuenta de la importancia del contexto en la comunicación; sin embargo, no se precisaron los aspectos condicionados por el contexto cultural señalado por Morgan (1977 citado por Chakrani 2007); este autor lo considera como un elemento primordial que engloba nuestro entendimiento de las normas sociales del comportamiento y del habla e incluye el código moral, las leyes, normas culturales, etc. que gobiernan las relaciones interpersonales.

El estudio de Chakrani (2007) apoyó la postura de la consideración de los aspectos culturales en el análisis de los actos de habla. El autor concluyó que para conocer el significado y la fuerza ilocucionaria detrás de un enunciado no se debe limitar a la intención del/de la hablante y a la inferencia del/de la oyente sino parcialmente en el significado cultural que el enunciado ha adquirido en una cultura específica y el éxito en emitir un enunciado afortunado se basa en el conocimiento de la cultura. Por esta razón, en esta investigación se tendrán en cuenta los aspectos culturales que ayudan en la producción y comprensión de actos de habla.

En el caso de esta investigación, el objetivo no es de índole teórica sino aplicada. Por esa razón, se parte de las bases teóricas fundamentales para poder diferenciar la fuerza ilocucionaria en la realización del acto de habla de la orden en los idiomas inglés, francés y español y lograr así un análisis interlingüístico acerca de estos actos de habla.

#### II.A.8. Actos de habla indirectos

Un/a hablante emite literalmente un acto ilocucionario cuando el contexto de la emisión de la oración expresa literalmente su fuerza y contenido. Muchos actos de habla no son realizados literalmente sino en forma de metáfora, ironía, insinuación, etc. Los actos de habla indirectos  $F1 (P)$  son hechos con la realización de otro acto ilocucionario  $F2 (Q)$  que no compromete al/a la hablante a ellos; se satisfacen las condiciones del segundo pero se transmite el segundo apoyándose en las características del contexto y en el entendimiento de las reglas de los actos de habla y de los principios de la conversación para que el/la oyente reconozca la intención de transmitir el segundo en la emisión de una oración que literalmente expresa  $F1 (P)$  (Searle y Vanderveken 1985).

Visto de otra manera, las modalidades enunciativas son patrones formales a los cuales se ajustan los enunciados oracionales y dependen de su fuerza ilocucionaria. Corresponden a estructuras imperativas, interrogativas y exclamativas además de las asertivas. Cada modalidad puede tener sus características gramaticales propias y, en algunas ocasiones, son incompatibles entre sí produciendo choques de modalidad; ej: los adverbios de duda son incompatibles con los imperativos, \**siéntese tal vez*.

En general, cada modalidad está asociada a un determinado acto verbal; sin embargo, una oración imperativa además de para dar órdenes puede ser usada para reconfortar, desear, hacer ofrecimientos corteses; en estos casos, se habla de actos verbales indirectos ya que “expresan de forma indirecta contenidos ilocutivos que no se corresponden con los habituales de la modalidad oracional que manifiestan” (Real Academia Española 2010: 796).

López Quero (2004) expresa que un enunciado y un acto de habla están directamente relacionados ya que según Garrido (1999 citado por López Quero 2004) cada acto de habla corresponde con la forma lingüística de un enunciado; no obstante, no siempre hay correspondencia sistemática entre forma y función (Pons 2004, Searle 1994 citado por López Quero 2004); por esta razón, Pons defiende que para comprender la relevancia de un enunciado, lo importante no es la forma sino la interpretación que a ella se le otorga. López Quero expone como ejemplo de esta falta de correspondencia el caso de los actos de habla indirectos.

En consecuencia, los actos de habla no siempre pueden distinguirse por su contenido proposicional y su fuerza ilocucionaria manifiestos y para reconocerlos hay que tener en cuenta otro tipo de conocimiento. Searle (1975 citado por Asher y Lascarides 2006) define a los actos de habla indirectos como enunciados en los cuales el acto de habla es realizado indirectamente con la realización de otro acto de habla.

Dicho en otras palabras, Searle sugiere que estos enunciados tienen doble fuerza ilocucionaria.

Tanto Searle como Van Eemeren elaboran una propuesta para la identificación de actos de habla indirectos. Vergara (2006) considera que ambas son bastante similares; sin embargo, cita el “Principio de la Comunicación” de Van Eemeren que explica que al violar cualquiera de estas reglas se estaría realizando un acto de habla indirecto:

No realices ningún acto de habla incomprensible; no realices ningún acto de habla insincero; no realices ningún acto de habla superfluo; no realices ningún acto de habla inútil; no realices ningún acto de habla que no se conecte apropiadamente con los actos de habla precedentes (Van Eemeren 2002 citado por Vergara 2006: 146).

Es de notar que estas reglas están directamente relacionadas con las máximas del principio de cooperación de Grice.

Para reconocer un acto de habla; es decir, su verdadera fuerza ilocucionaria, es necesario ese conocimiento del que habla Vergara (2006) referido al reconocimiento de la violación de las distintas reglas y el reconocimiento de los componentes de la fuerza ilocucionaria. Más allá de ello, cabe establecer la



diferencia entre una proposición explícitamente expresada y una proposición presupuesta (Teso 1998 citado por López Quero 2004: 148):

Lo cierto es que normalmente asociamos cada mensaje con varias proposiciones. Una de esas proposiciones está explícitamente expresada como tal en el enunciado y es habitual que exista una o varias proposiciones presupuestas, es decir, proposiciones cuya verdad es necesaria para que el enunciado adquiera un valor de verdad y por tanto pueda asociarse con una proposición explícita.

Esta diferencia muestra que existe información que no se encontrará en el contenido proposicional pero que puede estar implícita en él o en el contexto y que ayudarán a identificar el acto de habla que se está emitiendo.

Por lo demás, los actos de habla indirectos dependen de la interpretación que se les asignen (Asher y Lascarides 2006). Ellos utilizan una herramienta para representar un ítem que tiene un tipo semántico sobredeterminado: *dot types*. En un enunciado como *¿Me puedes pasar la sal? Se le asignaría un dot type de objeto semántico y sus constituyentes serían una pregunta o una petición. La lógica de las conexiones retóricas entre los enunciados tiene acceso al hecho de que el valor semántico de ese enunciado es un dot type y se puede entender tanto su valor como pregunta como su valor como petición.*

Consecuentemente, para los autores el punto crucial de los actos de habla indirectos convencionales es que la gramática les asigna un *dot type* que incluye tipos de constituyentes incompatibles lo cual permite explicar su comportamiento lingüístico dual. Por otra parte, en el lenguaje parece haber una relación natural entre los constituyentes, en el caso de los actos de habla indirectos, esta relación se da por el razonamiento realizado por Grice (principios de racionalidad y cooperación) y que Searle enfatiza y se refiere a que las metas del/de la locutor/a a partir del conocimiento compartido produce el vínculo coherente entre la pregunta y la petición; esta es la explicación que se les puede otorgar a los actos de habla indirectos no convencionales.

En el ámbito de los usos indirectos de los interrogativos, Green (1975 citado por Beyssade y Marandin 2006) distingue entre los interrogativos cerrados usados en un contexto en el cual se espera algo del/de la interlocutor/a en algún momento dado y los interrogativos abiertos que transmiten un acto directivo en cualquier contexto: *¿sacaste la basura?* (interrogativo cerrado), *¿por qué no te*

*callas?* (interrogativo abierto). Esta distinción permite al/a la interlocutor/a saber qué recurso usar al elaborar una tarea ilocucionaria, ya sea el contexto o las características gramaticales indican cómo debe ser tomada. El tipo de directivo relacionado con el primer tipo de interrogativos (llamados *hints*) llega a través de una serie de inferencias. Aquellos referentes al segundo tipo se traen a través de una construcción específica de la forma interrogativa.

En un trabajo acerca de la aserción, la pregunta, la orden y la exclamación en la lengua francesa, se presenta un esquema con escalas en los actos de habla incluyendo aquellos que no muestran convencionalidad en la relación locución/ilocución (Borzi 1999). Se tomarán sus ejemplos en cuanto al caso de interés para este estudio; es decir, la orden. Existen casos en los cuales la locución representa una pregunta y la ilocución un pedido o una orden; en otras palabras, se formula una pregunta pero de ella no se espera información sino acción no lingüística; ej.: *Pourriez- vous me faire la faveur d'envoyer cette lettre?* Otros casos mencionados por la autora refieren a aquellos en los cuales la locución y la ilocución sí se corresponden: *Envoyez cette lettre!* Asimismo, concluye que en estas situaciones se evidencia un poder que favorece al/a la hablante, la opinión del/de la hablante acerca de la capacidad del/de la oyente de hacer algo y el apuro del/de la hablante por lograr una acción por parte del/de la oyente. En esta oportunidad, se están tratando los actos de habla directos y los indirectos separadamente, no obstante, el estudio de Borzi constituye un intento por integrarlos en un *continuum* en el cual no se muestra una oposición entre ellos sino una gradación.

Así bien, Brown y Levinson (1987 citado por Vinther 2007) y Pérez (2000 citado por Vinther 2007) hablan de actos de habla camuflados que se presentan al variar ciertos elementos en la oración. Vinther (2007) añade que no es solo la realización sintáctica lo que cambia en los actos de habla camuflados, que va más allá de la estilística de los atenuantes, sino que en realidad se trata de otro acto de habla diferente que no afecta la interpretación de la intención comunicativa.

Teniendo en cuenta estas afirmaciones, se puede aseverar que los actos de habla camuflados corresponden a los actos de habla indirectos no convencionales referidos por Asher y Lascarides (2006) para los cuales se aplica el razonamiento

del Principio de Cooperación de Grice que da lugar a implicaturas conversacionales, mientras que los actos de habla indirectos convencionales ya han sido adoptados por la gramática y reconocidos como potenciales portadores de determinada fuerza ilocucionaria.

Por otra parte, otros autores han clasificado los actos de habla como directo literal, directo no literal, indirecto literal e indirecto no literal (Zares 2013); la distinción directo/indirecto estaría relacionada con la forma oracional asociada al acto de habla y la dicotomía literal/no literal a la existencia o no de implicaturas conversacionales de los actos camuflados.

#### II.A.9. La cortesía y los actos de habla

Existe una “legislación social” que es el fondo de las presuposiciones de los/as actores/rices de la comunicación. Para que el acto se lleve a cabo felizmente, también se necesitan presupuestos externos a la enunciación que son compartidos por los/as hablantes (González 2009). Ducrot (1986 citado por González 2009: 54) lo plantearía de esta manera:

Lo presupuesto es lo que se presenta como si fuera común a los personajes del diálogo, el objeto de una complicidad fundamental que liga entre sí a los participantes del acto de comunicación.

Las interacciones verbales se rigen por normas de cortesía y los actos corteses son, en principio, actos de habla pues “su pauta de acción varía de acuerdo con las situaciones en que se producen” (Labrador 2004: 151). Anterior a esto, existe la conducta social que depende de los principios de cada cultura así como de los principios universales.

Se podría afirmar que la cortesía forma parte de ese conocimiento compartido por los/as hablantes de un mismo grupo cultural y que a la hora de adquirir y usar una lengua diferente se deben aprender de igual modo estos factores que la constituyen.

Otra razón que denota lo esencial de integrar la enseñanza de la cortesía en los actos de habla durante el aprendizaje de LE es que esta es “uno de los

mecanismos más eficaces para regular las acciones sociales” (Escribano 2007: 79).

Austin (1955) notó que la cortesía era un elemento presente en la producción de actos de habla al distinguir los realizativos de las frases rituales o convencionales que expresan cortesía como *tengo el placer de*. Para Austin, estas frases pueden no ser sinceras y parecen formar una clase restringida de manifestaciones de sentimientos.

Así como existen máximas conversacionales, se reconocen máximas acerca de la cortesía. La primera de ellas es que no se debe imponer la voluntad propia al/a la interlocutor/a cuando se está en situación de superioridad social o profesional; la segunda es que el/la interlocutor/a en posición jerárquica superior pueda ofrecer opciones de las cuales elegir y la tercera se refiere a ser amable y hacer que el/la interlocutor/a se sienta cómodo/a (Lakoff 1975 citado por Labrador 2004). Ellas corresponden a los conceptos de formalidad, vacilación y camaradería (Lakoff 1973 citado por Escribano 2007).

Algunas posiciones como la de Leech (1983 citado por Garrido 2005) manifiestan que la cortesía es absoluta y los actos son corteses o descorteses dependiendo del beneficio para el/la interlocutor/a; los divide en acciones sociables, indiferentes, competitivas y conflictivas; así la orden es para él un acto competitivo en cuanto a la cortesía pues entra en conflicto directo con ella e implica coste para el/la destinatario/a.

Desde otro punto de vista, los/as interactuantes se atribuyen mutuamente dos clases de deseo, el primero que uno no se vea impedido de sus actos (imagen negativa) y el segundo que sus actos sean aprobados (imagen positiva). En consecuencia, existen actos que amenazan la imagen positiva o la negativa del/de la que lo realiza o del/de la otro/a (Brown y Levinson 1987). Asimismo, ellos proponen ciertas variables que definen el potencial de amenaza de un acto de habla, entre ellas se encuentran la distancia social, el poder relativo entre ellos/as y el grado de imposición o coste/beneficio para los/as interlocutores/as. La teoría de la cortesía que fundamentará este trabajo será la realizada por estos autores debido a que su contribución ha sido de las más notables en el ámbito y se ha retomado en posteriores investigaciones.

Los dos tipos de imágenes positiva y negativa entran en conflicto dentro de la interacción dado que

Un mismo acto de habla puede impactar de manera diferente sobre las imágenes de los protagonistas de la interacción. Un mismo acto de habla se realiza generalmente por medio de estrategias lingüísticas diversas, y no todas implican de la misma manera a esas imágenes de los/as interlocutores/as, ni tienen los mismos efectos sobre ellas. Por ejemplo, en el caso del ofrecimiento, que se entiende beneficioso para la imagen positiva ajena, no es lo mismo decir:

Allez, je vous accompagne, que

Est-ce que je peux vous accompagner? (Ruiz 2000: 186)

De igual modo, en un estudio sobre invitaciones, se manifiesta que esta es un acto ambivalente ya que, como señalaba para los ofrecimientos, refuerzan la imagen positiva del/de la locutor/a y del/de la interlocutor/a y puede de igual forma poner en riesgo ambas imágenes: “invitar puede ser al mismo tiempo agradable y molesto para el que recibe la invitación, así como para el que invita” (Ruiz 2000-2001: 265).

Las realizaciones declarativas de ofrecimiento en francés son más directas y pueden ser más agresivas para el/la interlocutor/a, por lo tanto, es más frecuente usarlas en situaciones donde la amenaza para la imagen del/de la interlocutor/a es mínima, donde se tiene bajo coste para el/la locutor/a y hay un interés obvio para el/la interlocutor/a (Ruiz 2000). Estas pueden ser atenuadas: *je vous accompagne, si cela vous fait plaisir*; de esta forma se podría evitar el riesgo de poner en peligro la imagen del/de la locutor/a. También pueden ser atenuadas con el uso de realizaciones indirectas *je veux bien vous accompagner*, con el uso del condicional *je pourrais te prêter de l'argent*, enunciarlos con una secuencia previa *j'ai une bouteille de ton vin préféré chez moi*.

Las imperativas son realizaciones directas del ofrecimiento lo que muestra un gran interés del/de la locutor/a por satisfacer la imagen positiva del/de la interlocutor/a siendo un procedimiento de cortesía positiva; también pueden estar acompañados de mitigadores *Asseyez-vous, Madame, si vous voulez*; en los actos directivos, el uso del imperativo puede ser no cortés. Las interrogativas son formulaciones indirectas del acto de habla siendo menos coercitivas que las aserciones.

Existen estrategias relacionadas con los actos amenazadores de la imagen de Brown y Levinson y que manifiestan los hallazgos de Ruiz (2000) en cuanto a la atenuación del acto de habla.

Para Brown y Levinson (1987) gran parte de los actos cotidianos son amenazadores; sin embargo, Kerbrat Orecchioni (2001 citado por Garrido 2005: 313) establece ciertas estrategias que sirven para mitigar la amenaza:

- actos de habla indirectos: aquellos que se formulan indirectamente bajo la apariencia de otro acto (una orden en forma de pregunta)  
Ej.: *¿Vas a dejar de hacer ruido?*
- reparadores: excusas y justificaciones  
Ej.: *¿Me dejas 5 euros? Es que me he dejado la cartera en casa.*
- minimizadores: reducen la fuerza de la amenaza  
Ej.: *Simplemente me gustaría saber tu opinión acerca de...*
- desarmadores: cuando se sabe que una respuesta será negativa, se intenta obtener una reacción positiva  
Ej.: *Ya sé que no es buen momento para ti, pero ¿te importaría prestarme tu coche unas horas?*
- cameladores: expresiones de cariño o elogio  
Ej.: *Esa falda te sienta estupendamente, me encantaría que me la dejaras probar.*

Esta autora distingue también entre cortesía negativa y cortesía positiva, pero para ella, la cortesía negativa busca evitar un acto amenazador y la cortesía positiva busca realizar un acto agradador. Además, establece cuatro tipos de cortesía que dependen de las normas de la sociedad donde se producen (Kerbrat Orecchioni 2001 citado por Garrido 2005: 315):

- 1) "Descortesía: ausencia «anormal» de un marcador de cortesía (o presencia de un marcador demasiado débil).
- 2) Acortesía: ausencia «normal» de un marcador de cortesía.
- 3) Cortesía: utilización de un marcador de cortesía más o menos esperado en el contexto.
- 4) Supercortesía: presencia de un marcador excesivo en relación a las expectativas normales vigentes".

Además de estrategias de atenuación, es posible emplear estrategias de intensificación que acompañen al acto. González (2006 -2007: 439) ejemplifica estos tipos de estrategias a partir de un estudio comparativo del español y el alemán:

- Las estrategias de intensificación se pueden apreciar en:
- Enfatizadores, como adverbios y adjetivos de cantidad: *mucho, mucha gente*
  - Repeticiones: *prácticamente, prácticamente*
  - Argumentaciones (p. e. comparaciones): *los del trabajo..., los del estudio..., de no sé qué...*

- Exageraciones: *Michael tiene cuatrocientas mil personas que conoce; cada día hay alguien le llama y que...*

Ejemplos de estrategias de atenuación, [...] podemos encontrarlas en:

-Partículas modales junto al imperativo en alemán:

(*Mírate el nuevo Clio*)

(*Cómprate*)

- La verbalización de los enunciados:

(*Me podría imaginar que los muebles rústicos quedarían muy bien en tu piso*)

(*Para ti sería el Renault Clio el adecuado. En tu lugar yo lo compraría*)

(*Tengo un trabajo estupendo aquí, pero de alguna manera echo de menos la vida y la gente de mi país. ¿Qué harías tú en mi lugar?*)

- Los verbos modales

(*¿Qué debería hacer, quedarme con el puesto seguro en España o volver a Alemania con todo el riesgo?*) (González 2006-2007: 15-17).

Por otra parte, la cortesía permite, de igual modo, determinar si un acto de habla es adecuado o inadecuado (Garrido 2005). Escandell (1996: 136) la define como norma social o como estrategia conversacional:

a) como norma social: cada sociedad establece qué normas de conducta son las que deben regir el comportamiento de sus miembros;

b) como estrategia conversacional: el lenguaje dispone de una serie de mecanismos que los hablantes utilizan con el fin de evitar conflictos entre sus intereses y los de sus interlocutores.

De la misma forma, se han realizado otras clasificaciones de actos de habla según la cortesía. Una de ellas clasifica los actos de habla en actos corteses (ej. los cumplidos) y actos no corteses. Los primeros tienen la finalidad de beneficiar al/a la interlocutor/a mientras que los segundos no la tienen. Los actos no corteses se pueden subdividir en no descorteses (ej. los pedidos) y descorteses (ej. los insultos) (Haverkate 1994 citado por Dumitrescu 2006). En un estudio más reciente, este mismo autor hace una diferenciación entre culturas de cortesía positiva y culturas de cortesía negativa. Aquellas de cortesía positiva como la española enfatizan la solidaridad entre los/as interlocutores/as mientras que en las de cortesía negativa no (Haverkate 2004 citado por Garrido 2005).

Por su parte, Labrador (2004) manifiesta que la cortesía negativa es una conducta de anticortesía (no cortés, descortés) o la negación de la cortesía. Son aquellos actos que van en contra de la cortesía debida. Continúa diciendo que las pautas o normas del comportamiento lingüístico se relacionan directamente con la jerarquización social.

Otra postura sugiere que no existe una cortesía absoluta sino que tiene un valor relativo; es decir, no se puede aseverar que un acto es cien por ciento cortés o descortés, además, los factores contextuales no se pueden dejar de lado en esa caracterización (Garrido 2005). Otros autores como Albelda (2004 citado por Garrido 2005: 311) comparten la misma posición:

[...] una forma lingüística transmitirá un valor cortés en una determinada situación comunicativa, contando con la presencia e influencia de todos los factores que la rodean. Para evaluar este fenómeno, el investigador debe tener en cuenta cada uno de estos factores, empezando por uno muy básico, la forma de ser de los/as interlocutores/as (su carácter, educación, estado de ánimo) y también la relación que existe entre ellos, la intencionalidad con que se usan dichas formas y, en definitiva, los rasgos situacionales, culturales y sociológicos.

Una perspectiva más tajante refleja que todos los actos afectan las imágenes tanto del/de la emisor/a como del/de la receptor/a habiendo una distinción entre actos no descorteses que son corteses cuando se emplea alguna estrategia de cortesía además de ser amenazantes de dichas imágenes; estos incluyen además los actos no corteses. Los actos irrespetuosos, por otra parte, son siempre invasivos de las imágenes (Gil 2012). A la luz de esta investigación, los actos no descorteses (corteses) han sido denominados potencialmente amenazantes de las imágenes de los/as interlocutores/as y a los actos irrespetuosos, actos amenazantes de las mencionadas imágenes. Asimismo, se estima que no necesariamente todos los actos ponen en juego las imágenes puesto que existen situaciones donde la emisión de un acto amenazante se ve neutralizada por la expectativa del acto en cuestión o por una situación de emergencia donde el tiempo es un factor crucial que limita la incorporación de estrategias mitigadoras en la emisión del acto.

Como se muestra, el análisis de la cortesía es algo complejo. Además de los factores característicos de la cultura específica se deben tener en cuenta los aspectos psicológicos de los/as interlocutores/as, su relación, el acto ilocucionario, etc. Por lo tanto, Garrido (2005: 312) pone en evidencia los siguientes puntos según la dimensión cultural, conversacional y cognitiva:

1. La dimensión social de la cortesía no debe separarse de la verbal.
2. Su estudio, aplicado a la enseñanza de lenguas, debe tener en cuenta las variaciones no solo lingüísticas sino también culturales.



3. Se trata de un fenómeno relativo; el valor cortés o descortés de los enunciados depende de numerosos factores contextuales.

En vez de cortesía positiva o negativa, Garrido (2005) al igual que Albelba (2003 citado por Garrido 2005) prefieren denominarlas cortesía mitigadora y cortesía valorizante. Con los actos corteses valorizantes se aumenta la imagen de afiliación, la solidaridad, la interdependencia entre los/as interlocutores/as mientras que con los mitigadores se evita la amenaza a la imagen del/de la interlocutor/a apreciando la autonomía y el individualismo (Barros 2010).

Cualquiera que sea la denominación que se les dé, lo esencial en este caso es recalcar la complejidad de la cortesía en la emisión de actos de habla, que cada lengua tiene sus peculiaridades y que al aprender una lengua es imprescindible conocer tanto los factores culturales como, al momento de la realización, tener en cuenta todos los otros factores dependientes de la situación de enunciación y que han sido tratados en este apartado.

Asimismo, como este estudio es acerca de la orden y, según se ha podido percibir, este acto por lo general lleva una marca adicional de cortesía por tratarse de un acto que amenaza la imagen negativa del/de la interlocutor/a o acto de cortesía negativa o mitigadora. Se debe, en consecuencia, contar con las distintas estrategias que la lengua y la cultura en particular proporcionan por miedo a evitar pasar por descortesés o acortesés y lograr la aceptación de los integrantes de la cultura de aprendizaje.

#### II.A.10. Variables sociolingüísticas incidentes en la realización de actos de habla

Además de las normas de cortesía existen otros factores que determinan la forma como se realizan los actos de habla. Evidentemente, esas normas de cortesía están determinadas por estos factores. González (2009) expone que existe una mutua interpelación entre la realización del habla y el comportamiento social.

La variación indica la diferenciación social y ocurre en todas las dimensiones de la lengua (López 1993 citado por Álvarez 2007). Álvarez (2007) prefiere llamar

a los factores internos y a los externos variables cotextuales y variables contextuales.

La variación cotextual o lingüística está presente cuando un elemento de la lengua puede ser realizado de distintas formas según la influencia del cotexto. Un ejemplo de variación fonética son los alófonos cuya realización depende de la posición del fonema en la oración (caso de la /s/ en español). En sintaxis, se podría considerar la presencia o ausencia del pronombre sujeto en Caracas que depende del cotexto, especialmente el número singular y el cambio de referencia (Bentivoglio 1987 citado por Álvarez 2007). Otro ejemplo de variación morfosintáctica es el uso de construcciones pasivas determinado por razones pragmáticas (Díaz 2006 citado por Álvarez 2007). Ejemplos de variables léxicas serían el uso de *pierna* y *canilla* en Venezuela siendo la última voz empleada en el dominio coloquial.

La variable contextual se refiere a la relación entre la variación de la lengua y los factores sociales que incluyen el contexto situacional y el contexto cultural e ideológico. Un primer factor depende de la ubicación geográfica donde la apreciación de los rasgos lingüísticos con respecto a las variables sociales puede ser distinta. Así, en Londres, la pronunciación aceptada de la palabra *car* es sin /r/ mientras que en Nueva York sí se pronuncia y es evaluada positivamente. Para Álvarez (2007: 140) existen tres tipos de variables:

- estereotipos: las variables que son tópicos de comentario social y muestran tanto corrección como hipercorrección;
- marcadores: aquellas variables que no están al mismo nivel de conciencia, pero muestran estratificación estilística y social;
- indicadores: las variables sobre las cuales nunca se comenta, ni tampoco son reconocidas por los hablantes nativos pero se diferencian solamente en su grado relativo de avance entre los grupos sociales que se inician.

Un indicador en la América hispanohablante sería el yeísmo que también se da en Andalucía, Galicia y el Centro de España. En Venezuela, la nasalización vocálica se presenta en grupos socioeconómicos bajos de la población urbana (Chela Flores 1998 y Obediente 1998 citados por Álvarez 2007).

Los marcadores son conscientes y son sensibles a factores sociales y estilísticos. Entre ellos se puede citar la alternancia entre *para* y *pa'*, la elisión de /d/ en terminaciones *-ado*, *-edo*, *-ido* y sus diminutivos y femeninos (Obediente

1991 citado por Álvarez 2007). Esta última se relaciona con la clase social y el género pues los hombres lo realizan más que las mujeres (Bentivoglio 1998 citado por Álvarez 2007). Otro marcador de tipo dialectal sería el uso del pronombre vos.

El estereotipo se relaciona directamente con el grupo social. En Venezuela dos fenómenos estigmatizados serían el rotacismo y la lateralización (Álvarez 2007).

Existen, de igual modo, dos ejes que determinan la forma como nos dirigimos a las personas (Grande 2005). Estos ejes que son la organización de las relaciones sociales fueron diferenciados por Kerbrat Orecchioni (1992 citado por Grande 2005); el primero corresponde al eje horizontal que incluye las relaciones de igualdad, confianza y proximidad. El eje vertical, por su parte, comprende las relaciones jerárquicas basadas en la edad, el estatus, el conocimiento adquirido, etc.

El manejo de estos factores sociopragmáticos es de especial importancia. Wolfson (1989 citado por Hardin 2010) realizó un estudio sobre los errores sociopragmáticos de las respuestas de los/as aprendices de inglés como segunda lengua a los cumplidos y demostró que al fallar en la aceptación de los cumplidos, los/as estudiantes perdieron la oportunidad de establecer amistad con los/as nativos/as.

Para el análisis de textos sociolingüísticos se tienen en cuenta tres unidades. La primera, el contexto tanto físico como cultural y situacional; la segunda, el evento comunicativo con una serie de componentes con el mismo fin comunicativo, mismo tópico general, mismas reglas, etc. (ej. la visita) y la tercera unidad corresponde al acto de habla que representa la menor de las unidades de análisis. Estos últimos se relacionan con el tipo de situación, visita en zonas rurales o en la ciudad, según el tipo de texto (chisme, relato, chiste). La secuencia de los actos en ciertos eventos también es determinante: momento del saludo, motivo de la visita, interés o desinterés por la misma, etc. (Álvarez 2007).

Describiendo el patrón de desarrollo de la competencia pragmática, Blum Kulka y col. (1989 citado por Hardin 2010) demuestran que los/as alumnos/as actúan de acuerdo con las reglas sociolingüísticas de su lengua materna y que la transferencia ocurre cuando estos/as tienen suficientes herramientas en la segunda lengua.

Es necesario acotar la siguiente afirmación:

Dado que la intención de un hablante es por lo general más rica que la expresión, la representación adecuada de esa intención requerirá una expresión más elaborada y calificada, y una explícita representación del modo en que el emisor quiere que el receptor interprete el enunciado (Olson 1998 citado por Escribano 2007: 72).

Esa razón también demuestra la necesidad del manejo de los aspectos pragmáticos en un esfuerzo que un/a nativo/a debe realizar para que su enunciado transmita lo más cercano posible a lo que realmente intenta decir, el/la aprendiz de segundas lenguas debe poseer herramientas que le permitan transmitir en LE sus verdaderas intenciones y evitar malentendidos y actos desadaptados al contexto que pongan en peligro su relación con los/as nativos/as.

Otro elemento importante en la sociolingüística es el estilo y según Álvarez (2007), este no debe confundirse con el registro el cual se refiere al léxico. El estilo se relaciona con el contexto situacional y puede ir de lo más coloquial y espontáneo a lo más formal:

Depende del grado de participación de la conciencia lingüística en el momento de hablar; si esta conciencia no está presente, se suele producir un estilo muy espontáneo y más formal a medida que aumenta la conciencia (Álvarez 2007: 156).

Según López (1993 citado por Álvarez 2007) el estilo cuidado trata de mantener un vocabulario más refinado, estructuras más complejas, pronunciación cuidada, etc. Tiene que ver con el cuidado que se le pone al lenguaje.

Para otros autores, el registro sí corresponde a la forma como el/la locutor/a adecua su lenguaje a una situación concreta (Patiño 2006), sin establecer, consecuentemente, una diferencia entre estilo y registro. Existen múltiples clasificaciones de los tipos de registro; no obstante, la que llamó más la atención por su espectro y a la vez su practicidad fue la empleada por Patiño (2006) quien considera la existencia de cuatro registros o niveles de estilo: el formal, el neutro, el coloquial y el vulgar:

el *formal* que se refiere al lenguaje académico, científico, gubernamental, profesional, literario, etc.; el *neutro*, constituido por el léxico que no tiene connotaciones particulares sino solo su valor denotativo (casa, libro, árbol, etc.); el *coloquial*, que es el más dinámico y variable pues es el que empleamos al calor de una cierta emotividad (*una película tenaz, severo regaño, se tiró la fiesta, quihubo m'hija, qué tipo tan intenso, ¿me regala su firma, por fa?*, etc.); y el *vulgar*, o sea, el cajón para las expresiones «malsonantes» pero a veces oportunas (Patiño: 2006: 2).

### II.A.10.1. *El sexo*

Algunas lenguas tienen ciertas formas fonológicas y morfológicas que solo pueden utilizar las mujeres y otras que solo pueden ser empleadas por hombres. Algunas diferencias dependen también del sexo del/de la oyente. Los vulgarismos como *carajo, mierda, vaina, verga, joder* son usados más comúnmente por los hombres en Venezuela y otros como *carrizo, miércoles, delicioso, divino, precioso* son más empleadas por las mujeres (Álvarez 2007).

Algunos estudios muestran que los hombres emplean estrategias más directas debido a su rol dominante en las conversaciones (Pishghadam y Sharafadini 2011). Los hombres suelen utilizar estrategias para tomar el control. Ellos realizan más interrupciones en la conversación que las mujeres. Estas últimas, por su parte, guardan más silencio y los hombres cambian el tópico más frecuentemente porque, en general, ellos dan respuestas mínimas cuando las mujeres hablan. Las mujeres buscan más la opinión de los demás y son más conciliadoras empleando así más marcadores de interacción (*tag questions*) aunque en inglés británico se usen esos *tags* de forma agresiva. Asimismo, las mujeres se muestran más interactivas acudiendo a preguntas para solicitar la atención como lo hacen los niños (West y Zimmerman 1983 citado por Álvarez 2007). Como aclara Álvarez (2007) estas generalizaciones dependen de la cultura y de la distancia que en ellas exista entre hombres y mujeres.

El sexo puede estar relacionado con el uso de formas lingüísticas que tienen que ver con el estatus:

Las formas que se han revelado como desfavorecidas por los patrones generales de estratificación por clase y estilo son usadas más frecuentemente por los hombres que por las mujeres, especialmente en los estilos más formales. Las mujeres, en cambio, usan las formas más favorecidas socialmente (Álvarez 2007: 150).

En las estrategias de disculpa, por ejemplo, un estudio demostró que los hombres no empleaban frecuentemente la estrategia de reparo cuando se trataba de disculparse ante una mujer y las mujeres la expresión de disculpa cuando debían disculparse ante un hombre (Gómez 2010). Para Gómez, esto demuestra el rol marcado que cada persona posee dentro de un grupo.

En el acto de “prometer”, además, las mujeres tienden al uso de expresiones corporales, generalmente hablan y oyen, muestran un lenguaje de conexión e intimidad enfatizando confirmaciones y respaldo, poseen un discurso inclusivo, menos directo y que evita la confrontación. Contrariamente, los hombres transmiten y escuchan un lenguaje de independencia y estatus enfocándose en el orden social y en la exhibición de conocimiento y competencia (Martín 1998 citado por Afiza y Mugableh 2013). En el caso de la mujer jordana, ella incorpora sus gestos para transmitir docilidad y decencia ya que es lo que se espera en el Islam (Afiza y Mugableh 2013) dejando ver, así, aspectos de su cultura.

Lakoff (1975 citado por Stapleton 2004) describió que el lenguaje de las mujeres tenía más entradas léxicas relacionadas con intereses especiales como la costura, usaba más adjetivos vacíos como *divine* y *cute*, utilizaba más *tag questions*, gran uso de rodeos, uso de intensificadores, uso de excesiva gramática correcta, marcadores corteses como *por favor* y *gracias*, evitan las bromas en público y expresan inseguridad. Es posible que con el transcurrir de los años muchas de estas características hayan evolucionado dado que la mujer cada vez busca tener el mismo status que el hombre o incluso uno mayor.

#### II.A.10.2. *La edad*

No solamente el sexo trae consigo variaciones en la forma de expresarse, la edad o el factor generacional condicionan el lenguaje. En las sociedades modernas, las diferencias entre el habla de niños/as, adolescentes o adultos/as son, en muchos casos, más acentuadas que en las pequeñas sociedades y se le atañe a factores como cohesión grupal, diferenciación, rebeldía, hiatos generacionales, etc. (López 1989). La edad es considerada por Moreno (2009) como uno de los factores sociales más determinantes en el uso lingüístico de las comunidades de habla llegando a afirmar, inclusive, que se trata del factor que aporta más intensidad a la variación sociolingüística.

En 1964, Labov (citado por Moreno 2009), realizó una división de seis fases correspondientes al proceso de desarrollo lingüístico del individuo que resumió de esta manera:

1. Adquisición de la gramática básica, en la primera infancia.
2. Adquisición del vernáculo, entre los 5 y 12 años.
3. Desarrollo de la percepción social, entre los 14 y los 15 años.
4. Desarrollo de la variación estilística, a partir de los 14 años aproximadamente.
5. Mantenimiento de un uso “estándar” coherente, en la primera etapa adulta.
6. Adquisición de todos los recursos lingüísticos; se produce en las personas instruidas y especialmente preocupadas por el uso de la lengua. (Labov 1964 citado por Moreno 2009: 48).

Por otra parte, otro estudio desvela tres periodos en la adquisición de los sociolectos: la infancia, que depende de la influencia de la familia y los/as amigos/as; la adolescencia, en la cual se traspasan los límites de la generación anterior y está supeditada al contacto con la red social; por último, la edad adulta joven, cuando la tendencia es el uso de la variedad normativa y se fijan variedades sociolingüísticas según los intereses sociales (Chambers s/f citado por Moreno 2009).

López (1989: 113) asevera que para esta variable “cada generación exhibe la norma adquirida durante su adolescencia y primera juventud”. Agrega, además, que las generaciones jóvenes muestran más creatividad en el lenguaje con respecto a los/as mayores y la variación se presenta tanto en la fonología, como en las dimensiones morfosintácticas y léxicas. Desde el punto de vista léxico, las generaciones mayores tienden a emplear los términos más antiguos (ej. *Ice box* por *refrigerator*); el uso abusivo de términos indefinidos, el uso de eufemismos y de palabras tabúes, la creación de nuevos términos y el uso de terminología marginada es más frecuente entre los/as jóvenes.

### II.A.10.3. *El nivel sociocultural*

Las comunidades desarrolladas industrialmente se estratifican de acuerdo con criterios culturales y económicos y la pertenencia a un estrato dado puede responder a razones de educación, profesión, ingresos, etc. Generalmente, los individuos de los diferentes estratos interactúan entre sí con distintos tipos de grados: contacto vertical o contacto con sujetos del mismo nivel. La diferencia de sociolecto dependerá del nivel de distancia social que haya entre los individuos de diferentes estratos (López 1989).

Asumiendo la misma postura, Moreno (2009: 55), explica:

Es una realidad evidente que ciertos usos lingüísticos son más característicos de unos grupos (clases, niveles) que de otros y que las diferencias sociolingüísticas aumentan conforme crece la distancia social entre los miembros de una comunidad.

Cabe recordar que la consideración de estereotipos, marcadores o indicadores expresada por Álvarez (2007) se encuentra estrechamente relacionada tanto con la ubicación geográfica como con el nivel sociocultural siendo los estereotipos los más sensibles a la hipercorrección. Asimismo, House (1977 citado por Mayoral 1996: 31) sugiere que “el caso sin marcar es el del hablante de la lengua estándar educado de la clase media” y él mismo (Mayoral 1996: 165) confirma que para definir los elementos marcados se debe partir de la variación no marcada “la estándar, la de prestigio, la norma, la impuesta por la clase dominante”.

#### II.A.10.4. *La ubicación geográfica*

La ubicación geográfica es una variable que no queda sin importancia cuando se tienen en cuenta los factores sociales y su determinación en el tipo de lenguaje empleado. Se han llevado a cabo diversos estudios respecto a esta variable, entre los cuales se pueden citar los de Blas (1996), Lamíquiz y Carbonero (1987), Zorraquino (1998), Navarro (1991) (citados por Blas 1999); en ellos se ponen de manifiesto las actitudes positivas o negativas por parte de los/as hablantes hacia ciertas variedades dialectales.

Otros estudios sostienen la existencia de contextos sociolingüísticos que valoran el multilingüismo; por lo tanto, los sujetos desarrollan sus propias normas desviadas de la norma monolingüe estándar. En escritores/as multilingües se reseña la aparición de formas no estándares, no como resultado de la ignorancia sino de una decisión consciente lo cual deja ver que el/la escritor/a es capaz de resolver problemas de forma creativa (Tulloch y Fernández Villanueva 2013). Este aspecto colinda con la relevancia de la transferencia en la clase de lenguas como proceso primordial en el desarrollo cognitivo y de la creatividad.

Este factor sociolingüístico es de gran interés para la investigación debido a que este estudio suministra aportes relacionados con la ubicación geográfica, en este caso, las conclusiones describen el comportamiento de aprendices de LE cuya LM es el español hablado en Venezuela y cuyo contacto con culturas



extranjeras se realiza principalmente con nativos/as provenientes de Francia y Norteamérica. Por lo tanto, el conocimiento de la expresión de la orden para los dialectos de LE tomados como estándares se hace indispensable.

#### II.A.11. De los actos de habla en general y sus características en las distintas lenguas de estudio

Anteriormente, se había discutido acerca de los dispositivos indicadores de la función. En español estos pueden estar dados por el orden de las palabras, el énfasis, la entonación, la puntuación, el modo del verbo y el verbo realizativo empleado; en muchos casos, el contexto indica cuál es la fuerza ilocucionaria sin necesidad de determinar dichos dispositivos (Searle 1965). Todos estos aspectos tanto de tipo fonológico como morfo sintáctico y pragmático permiten diferenciar la realización de los distintos actos de habla.

Las fuerzas ilocucionarias se perciben en lenguas naturales reales de distintas maneras como el modo, la puntuación, el orden de las palabras, la entonación, el acento, etc. (Searle y Vanderveken 1985).

González (2006-2007) hace un estudio comparativo entre el español de España y el alemán acerca del acto de habla de los consejos. Los/as españoles/as caracterizaron su discurso desde el punto de vista sociopragmático como espontáneo, natural, de poca claridad (rodeos), frecuente, suelen pedir consejos con mucha facilidad, son abiertos/as y más superficiales que los/as alemanes/as. De igual forma, sus creencias en cuanto a la cortesía fueron que la misma está orientada a la convivencia social, se enfoca hacia el exterior (buen comportamiento hacia los/as demás), son reglas establecidas socialmente y que deben cumplirse para la buena convivencia; sus objetivos son satisfacer los deseos del/de la destinatario/a y del/de la hablante (reconocimiento social según la norma y dentro de un rol).

En cuanto a los aspectos pragmalingüísticos o estrategias lingüísticas usadas al pedir y dar consejos, los/as españoles/as mostraron utilizar la estrategia inferencial, como verbo performativo utilizaban *aconsejar* además de un uso frecuente del imperativo. González explica que esas estrategias se pueden

agrupar en estrategias de intensificación y de atenuación. El autor cita a Briz (2001 citado por González 2006-2007) con lo cual se expone que al usar la expresión afectiva se intenta persuadir al/a la interlocutor/a y que la intensificación aparece cuando hay igualdad o proximidad entre los/as participantes, aunque pareciera que se invadiera o se atentara contra el/la interlocutor/a no se habla de descortesía. Estas estrategias fueron referidas con anterioridad en el apartado sobre cortesía y actos de habla.

El discurso español, demuestra el estudio de González (2006-2007), se caracteriza por estrategias de intensificación debido quizás al grado de solidaridad existente en la cultura española en la que el/la hablante da una imagen positiva de importancia. Por otra parte, las culturas que se inclinan por el uso de estrategias de atenuación son culturas que consideran que la cortesía se traduce en el distanciamiento entre los/as interlocutores/as.

De igual forma, Bara, Bosco y Bucciarelli (1998 citado por Pérez 2008) dividen los actos de habla en simples o complejos dependiendo de su grado de convencionalidad y número de inferencias. En español, por ejemplo, la petición indirecta sería simple porque tiene un alto grado de convencionalidad (Escandell 1998 citado por Pérez 2008).

Se diría entonces que se refiere a una petición en tanto forma interrogativa indirecta *¿Podrías abrir la ventana?*; sin embargo, estos autores hablan de aseveración indirecta como acto complejo; dependiendo de la fuerza ilocucionaria o la verdadera intencionalidad del/de la locutor/a y las distintas condiciones de adecuación, esa aseveración puede corresponder a una orden, una súplica o una petición, por ejemplo: *hace frío*, esto podría interpretarse según la situación como la intención por parte del/de la locutor/a de que el/la destinatario/a realice una acción, en este caso podría ser cerrar la ventana, lo cual correspondería a un acto de habla directivo.

Algunos factores que demuestran que un mismo acto de habla puede ser expresado utilizando distintas expresiones son visiblemente aludidos por Austin (1955) cuando hace las aclaraciones sobre la diferencia entre los *phemes* y los *rhemes*:

Cuando se usan *phemes* distintos con el mismo sentido y referencia, podríamos hablar de actos “réticamente” equivalentes (en cierto sentido, el “mismo enunciado”) pero no del mismo *rheme* o de los mismos actos “réticos” (que son el mismo enunciado en otro sentido, que importa el uso de las mismas palabras) (Austin 1955: 64).

Además de los recursos lingüísticos señalados anteriormente, Austin (1955) sugiere que los adverbios y formas adverbiales son utilizados ya sea para aumentar la fuerza del acto o disminuirla: *estaré ahí probablemente* o *sin falta*. De igual forma se emplean las partículas conectivas como *por lo tanto* con la fuerza de *concluyo que*, *aunque* con la fuerza de *concedo que* y el uso de títulos como *manifiesto*, *ley*, *proclama*, *ensayo*. Otros recursos que permiten captar la fuerza de las expresiones son los elementos que acompañan la expresión lingüística tales como los gestos y las circunstancias de la expresión. Asimismo, señala que en muchos casos la expresión lingüística va acompañada a una acción (cerrar la puerta, por ejemplo).

Existen diversas formas gramaticales con las cuales se expresan los actos de habla. En muchos casos se pueden usar los verbos realizativos o los predicados realizativos que dan lugar a enunciados que producen el acto de habla al que se refieren; ej.: *prometer*, *pedir perdón*, *jurar*, etc. Por lo general, estos verbos son utilizados en primera persona del presente del indicativo pues si no, pueden perder su valor realizativo. Algunas construcciones de sentido pasivo en tercera persona poseen un valor ilocucionario como “*se abre la sesión*”, algunas construcciones en participio como *estás contratado*, algunos verbos cuando aparecen en oraciones subordinadas como “*la decisión que te prometo que nunca volveré a tomar*” (Real Academia Española 2010: 794).

La Real Academia Española (2010: 795) explica que la negación y las perífrasis progresivas (*estar* o *ir* + gerundio) pueden cancelar el valor ilocucionario de los verbos realizativos. “*No te prometo llevarte al cine*” no es una promesa y “*te estoy pidiendo perdón*” se refiere a una descripción del hecho de pedir perdón.

Aparte de los verbos realizativos, existen otras formas de llevar a cabo actos de habla como el uso de expresiones interjectivas o de grupos sintácticos como “*Para Isabel*” (dedicatoria), “*Despacio*” (instrucción), “*¡Música, maestro!*” (petición), “*¡Esa luz!*” (orden) (Real Academia Española 2010: 795).

Las diferentes estrategias o mecanismos que acompañan la fuerza ilocucionaria dependen en gran medida de la lengua en cuestión. Así bien, Kerbrat Orecchioni (1994 citado por Ruiz 2004: 422) define el *ethos* de una comunidad como:

Sa manière de se présenter et de se comporter dans l'interaction- plus ou moins chaleureuse ou froide, proche ou distante, modeste ou immodeste, *sans gêne* ou respectueuse du territoire d'autrui, susceptible ou indifférente à l'offense-, en relation avec les systèmes de valeurs en vigueur dans la communauté en question.

A modo de ejemplo, la sociedad francesa comparada con la española tiende a mostrar mayor educación y su comunicación es más indirecta teniendo relaciones interpersonales más distantes sobre todo cuando existe una relación jerárquica; ambas utilizan con frecuencia la cortesía positiva y en francés existe mayor preocupación por atenuar la amenaza al/a la otro/a (Kerbrat Orecchioni 1994 citado por Ruiz 2004).

A través del discurso se puede acceder a las relaciones sociales, a las representaciones sociales y al proceso de construcción de identidades. Pérez (2002: 51) enfatiza la relación entre el lenguaje y la sociedad diciendo:

La relación entre lenguaje y realidad social puede ser vista como una relación de doble determinación: la realidad social imprime su huella, de alguna manera, en el lenguaje, y este, a su vez, lo constituye, lo configura.

Para Jacobson, las lenguas se ubican en un continuo que va desde aquellas lenguas en las cuales se es muy directo a aquellas en las cuales se es muy indirecto. El inglés tiende a ubicarse hacia el lado izquierdo del continuo y el español se ubica mucho más al lado derecho que el inglés (Jacobson 2001).

<b>Idiomas directos</b>	<b>Idiomas indirectos</b>
Actos de habla directos (directivos directos)	Actos de habla indirectos (representativos, indirectos)
Directivos	Pronombre plural (nosotros)
Pronombres de segunda persona (usted, tú)	Texto más denso, elaborado y menos explícito
Texto breve, conciso y explícito.	

**Tabla 1:** Continuo de idiomas directos e indirectos. Tomado de Jacobson (2001: 87).

### II.A.11.1. *Expresión de la orden*

Un análisis de la estructura profunda en inglés de los distintos tipos de actos de habla es realizada por Searle (1979). En el caso de los directivos con oraciones como *I order you to leave* y *I command you to stand at attention* estas poseen la estructura *I verbo you + you Fut Vol verbo (NP) (Adv)*. Siendo la estructura superficial *I order you to leave* de *I order you +you will leave* con omisión del sintagma nominal repetido de *you*.

Desde una perspectiva onomasiológica, Mendizábal (1995) dice al respecto del mandato u orden que se trata de una comunicación directa que solo puede hacerse en segunda persona y, de manera subsidiaria, en la primera y la tercera del plural. Para que se produzca es necesario un estímulo lingüístico que cause una reacción lingüística o no sin olvidarse de la situación de enunciación.

Los actos directivos como el mandato son percibidos por los/as españoles/as como mecanismos de acercamiento social o camaradería frente a nativos/as de inglés quienes los relacionan con el distanciamiento formal (Caldero 2009).

En una conversación social armónica se busca evitar actos que puedan agredir al/a la interlocutor/a y, en el caso de tener que realizarlos, estos se suavizan o minimizan. En cuanto a la orden, que por lo general afecta la imagen negativa del/de la interlocutor/a al invadir su territorio, se busca suavizar las formas lingüísticas dado que “tratar con consideración al otro, suele redundar en beneficio propio” (Ruiz 2001: 42). En cuanto a las consecuencias de este acto de habla, cuando se emite una orden, se espera una sanción si el mandato no se cumple (Dussel 1991).

En español, el mandato se expresa a través de formas verbales del presente o futuro del indicativo (Mendizábal 1995), *te comes todo eso, llegarás a tiempo para la clase*. Además, la autora agrega que se puede usar el subjuntivo en tanto expresión del imperativo y como modalidad imprecisa y conativa, en general como repetición de la orden; ej. *que vengas ya*.

Se pueden utilizar las formas verbales no flexivas como el infinitivo; ej. *¡a comer!*, el gerundio; ej. *¡andando!* y el participio; ej. *¡sentados!* Se suelen usar formas nominales, el vocativo, formas adverbiales. A estas formas se les añaden

los ruidos, gestos, condicionantes truncadas. Generalmente, no se emplea el sujeto pues es conocido debido a su presencia en el contexto y por ser el/la destinatario/a.

Teniendo en cuenta la distinción aludida anteriormente sobre los tipos de actos de habla directos, indirectos y camuflados, Vinther (2007) representa una tabla ilustrativa sobre los tipos de órdenes en español así clasificadas:

Tipos de realizaciones	Forma	Expresión
Realización directa de orden	Imperativo	<i>Dime lo que viste</i>
Realización indirecta de orden	Oración declarativa Oración interrogativa	<i>Quiero saber lo que viste</i> <i>¿Puedes decirme lo que viste?</i>
Realización camuflada de orden	Acto de habla de proponer Acto de habla de pedir	<i>¿Por qué no me dices lo que viste?</i> <i>Te ruego que me digas lo que viste</i>

**Tabla 2:** Realizaciones del acto de habla de orden en español (Vinther 2007: 112).

En el inglés oral es muy común el uso de directivos directos los cuales son utilizados con menor frecuencia en español cuyo empleo puede ofender al/a la interlocutor/a (Jacobson 2001).

El tipo de actualización que el/la hablante quiere que el/la interlocutor/a ejecute puede estar marcada por medios gramaticales (Green 1975 citado por Beyssade y Marandin 2006). Beyssade y Marandin especificaron dos tipos; los marcadores construccionales como los *whimperatives* (uso directivo de los interrogativos) del inglés y los marcadores léxicos o *tags*. Ejemplos tomados del francés serían *n'est-ce pas?* y *s'il te plaît: tu rentreras à la maison demain, n'est-ce pas?* (petición de confirmación, el hablante busca que el/la interlocutor/a se comprometa a ir); *tu rentreras à la maison demain, s'il te plaît* (directivo declarativo; el/la hablante busca que el/la interlocutor/a traiga un conjunto de circunstancias en las que él regresará a casa mañana).

Existe una variedad de *tags* que pueden variar de una lengua a otra. Algunos ejemplos en francés con fuerza directiva serían:

- *Point barre*: compatible con oraciones declarativas e interrogativas:  
*Marie ne sortira pas, point barre.*  
*Ferme ta gueule, point barre.*
- *Oui ou non*: marca un movimiento directivo cuando está asociado a una oración interrogativa:  
*Est-ce que tu viens, oui ou non ?*

No hay que olvidar que las autoras hablaban del sentido dialógico de su estudio. Así, los directivos expresados por interrogativos no tienen el mismo impacto en el contexto como los expresados por los imperativos puesto que el uso de interrogativos es más cortés. De igual modo, los declarativos directivos solo expresan orden (*tu viendras demain, s'il te plaît!*) mientras los directivos expresados con los imperativos van desde órdenes, sugerencias, permisos, etc. (*viens demain, s'il te plaît!*).

Aparte del uso del imperativo, Rubio (2007) categoriza el mandato en español según distintos tipos de expresiones menos frecuentes:

<b>Interrogación</b>	<p>a) con el verbo <i>querer</i>: <i>¿quiere usted abrir la puerta?</i> (cortesía en la interrogación y en el uso del verbo <i>querer</i>. La entonación juega un papel crucial).</p> <p>b) sin el verbo <i>querer</i>: <i>¿me abres la puerta?</i></p>
<b>Presente de indicativo</b>	<p>a) con nombre antepuesto: <i>tú te vas y usted se queda</i> (carácter más tajante).</p> <p>b) <i>vamos y vámonos</i>.</p>
<b>Infinitivo</b>	<p>a) pronombre personal +a+ infinitivo: <i>¡tú a trabajar!</i></p> <p>b) Sustitución del infinitivo por el sustantivo: <i>¡tú, al trabajo!</i></p> <p>c) Verbo elíptico: <i>¡tú, a la cama!</i> (tú, ve a la cama).</p>
<b>Presente de subjuntivo</b>	<p>a) en formas negativas.</p> <p>b) imperativo de cortesía.</p> <p>c) imperativo indirecto de tercera persona: <i>que vengan</i>.</p> <p>d) forma reiterativa del imperativo.</p> <p>e) <i>¡que no!</i></p>
<b>¡Ya te estás callando!</b>	<p>Usado en el lenguaje popular.</p> <p>De fuerte expresividad.</p>
<b>IR+ gerundio</b>	<p><i>Vete cerrando las puertas. Id comiendo.</i></p> <p>Variantes con verbos modales: <i>deberías ir comiendo. Podrías ir cerrando las puertas.</i></p>

<b>Otros indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Ea, hala, venga, vamos.</i></li> <li>b) Formas del imperativo de <i>andar</i>.</li> <li>c) <i>Venga</i> equivale a veces a <i>dame</i>: <i>venga el dinero.</i></li> <li>d) <i>Ahí tienes, ahí va</i>: <i>toma, tome.</i></li> <li>e) <i>Adelante, arriba, abajo, atrás, fuera</i> explicadas por contexto de situación.</li> <li>f) <i>A ver si</i> + presente de indicativo: <i>a ver si escribes pronto.</i></li> <li>g) Futuro y perífrasis <i>deber</i> y <i>tener que</i>: <i>tú harás lo que te digan, no debes matar, a las nueve tienes que estar en la esquina.</i></li> </ul>
--------------------------	---

**Tabla 3:** Expresiones de la orden en español (a partir de Rubio 2007).

### II.A.11.2. *El imperativo vs otras formas de expresión*

Austin (1955) aludió a distintos recursos lingüísticos primitivos empleados para cumplir una misma función, uno de ellos es el modo imperativo para expresar una orden, exhortación, permiso o concesión, etc.

El imperativo cumple una función semántica ya que puede tener un valor personal o impersonal, puede expresar orden, prohibición, petición, sugerencia, invitación, consejo y súplica. De cualquier forma, el imperativo es siempre una forma directiva (Gómez 2003). Para saber el tipo de acto que expresa el imperativo, hay que tener en cuenta que este introduce la representación del/de la oyente y del/de la hablante y expresa que este/a último/a le solicita al/a la oyente la realización de la acción, además la información adicional sobre la relación jerárquica entre ambos/as/as y sus derechos y obligaciones acerca de la acción solicitada.

Generalmente, el imperativo solicita comportamientos dependientes de la voluntad de los individuos, acciones en las que estos pueden ejercer cierto control, incitar acción u omisión de alguna conducta. Existen otras expresiones con valor imperativo como es el uso del infinitivo el cual, aparte de sus usos en carteles, rótulos y textos escolares debe ser evitado en registros formales.

Asimismo, las pasivas reflejas pueden ser usadas para ordenar, aconsejar o recomendar ("*Se prohíbe fumar*"); estas oraciones están consideradas como declarativas las cuales se interpretan como la búsqueda de que se realice algo ya sea de manera cortés, "*Usted me dice lo que quiere y yo se lo busco*", o no cortés



“*Tú te comes ahora mismo todos los macarrones*”. Otro tipo de construcciones con valor imperativo son las oraciones en futuro pues estas pueden ser empleadas para dar órdenes, advertencias o peticiones; además se pueden utilizar expresiones de la lengua coloquial formadas con “a+infinitivo”: “*A dormir*”, “*A trabajar*” o con expresiones propias del español coloquial europeo formadas por “sin+infinitivo”: “*¡sin empujar!*” y ciertos usos del gerundio como “*Andando*” o “*ya estás+gerundio*” (Real Academia Española 2010: 801-802).

Existen por supuesto otras modalidades oracionales para expresar esos actos de habla y según la lengua que se emplea, los/as hablantes prefieren unas u otras. Quillard (1999 citado por Gómez 2003: 458) mantiene que los/as franceses/as y francocanadienses no aceptan estas fórmulas “puesto que no dejan tiempo mental para esquivar al emisor y bloquean la acción perseguida”, prefieren formas directivas indirectas y formas no directivas.

Por su parte, los/as anglófonos/as prefieren las formas directivas directas; sin embargo, no es común el uso de verbos performativos en los actos de habla directivos.

Además de los imperativos, los enunciados exhortativos y desiderativos, muchas veces considerados imperativos, pueden ser usados para dar órdenes o instrucciones y manifestar deseos a través de la pauta “*que+ subjuntivo*”, Ej.: “*¡Que pase!*” (Real Academia Española 2010: 803).

#### II.A.12. Claves de contextualización

En la comunicación, existen factores esenciales que indican lo que realmente está sucediendo, estos se refieren a las claves de contextualización que son elementos con referencia al contexto y que guían la comprensión pues su función es situar en el marco de la comunicación. Esas claves pueden ser de orden prosódico y pueden permitir diferenciar entre una petición y una pregunta cortés o una broma y algo dicho en serio; la intensidad de la voz puede indicar una emoción (Álvarez 2007).

Otras claves de contextualización serían los enunciados, la dirección de la mirada, la cara, el cuerpo (proxémica), la altura de la voz, el ritmo, etc. (Álvarez 2007):

Cualquier enunciado puede entenderse de varias maneras y la gente toma decisiones sobre cómo interpretar un enunciado basándose en su definición de lo que pasa en el momento de la interacción, es decir, del contexto situacional o el tipo de actividad que está teniendo lugar (Álvarez 2007: 156).

Alcaraz (1993 citado por Vez 2000) manifiesta que esas claves son aprendidas en bloque durante la socialización del lenguaje diario y son usadas e interpretadas automáticamente. Dentro de esas claves, cita la elección léxica (estilo y registro), la prosodia, la paralingüística (carraspeo, modulaciones de la voz), la cinésica (movimientos faciales, dirección de la mirada, etc.) y la proxémica.

Anteriormente, se señalaba la existencia de recursos lingüísticos variados para expresar los mismos actos (Austin 1955), entre estos se encuentran el tono de voz, la cadencia y el énfasis. Estos recursos corresponden a las claves:

¡Se dispone a atacarnos! (advertencia)  
¿Se dispone a atacarnos? (pregunta)  
¿¡Se dispone a atacarnos!?! (protesta) (49).

Gumperz (1984 citado por Jacobson 2001) había advertido dichas claves al afirmar que la comunicación tiene lugar solo si los/as interlocutores/as comparten el mismo repertorio de contextualización cues (CC) que corresponden a componentes del discurso tales como patrones entonativos, tono, expresiones faciales, gestos, pausas, duración de las pausas, taciturnidad, locuacidad, etc. Estos elementos permiten determinar la relación social entre los/as interlocutores/as, la intención del/de la locutor/a, la relación entre lo que se está diciendo y lo dicho de igual forma que permite predecir la conversación.

Investigaciones acerca de la lengua inglesa sobre aspectos fono fonológicos (fonético fonológicos) en el discurso han mostrado la gran influencia de la entonación y la pausa (mayor inclusive que la de la sintaxis) en la intención del/de la hablante de mantener o dejar su turno (Wennerstrom 2001 citado por Cid, Burdach, Poblete y Samaniego 2003).

Según autores como Escandell (1996) y Gutiérrez Ordóñez (1997) existen indicadores de la fuerza ilocucionaria que permiten saber en qué sentido se debe interpretar el enunciado y el acto ilocucionario ejecutado; estos son la curva de entonación, el énfasis prosódico, el orden de palabras, los efectos de focalización y los predicados realizativos (citados por Cid y col. 2003).

Cuando se trata de la forma imperativa en español, la cual se usa generalmente, como ha podido ser observado, en la expresión de la orden, Navarro (1980 citado por Rubio 2007: 55) señala que su entonación por lo general es coincidente con la de la forma exclamativa:

Empieza en un tono relativamente grave si la primera sílaba de la frase es inacentuada, se eleva de un modo considerable sobre la sílaba fuerte de una palabra determinada y acaba con un gran descenso de voz. En la entonación imperativa la altura de las sílabas acentuadas, sobre todo en la palabra en las que más se apoya el mandato, es algo superior a la que se emplea en los demás casos.

Es de notarse que diversos elementos son influyentes en la comunicación y comprensión de los actos de habla y los factores prosódicos juegan un rol preponderante.

#### II.A.12.1. *El tono de voz*

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas reconoce la mediación, la comprensión, la expresión y la interacción como actividades de lengua (Consejo de Europa 2001). Estas actividades son acompañadas de comunicación no verbal donde se sitúan las actividades paralingüísticas que a su vez comprenden cualidades prosódicas: cualidad de voz, tono, volumen y duración. Las cualidades prosódicas, explica el Consejo de Europa, se consideran paralingüísticas si llevan consigo significados convencionales como los que poseen relación con actitudes y estados anímicos. Ejemplos de tono serían: “quejumbroso, alegre, conciliador, etc.” (Consejo de Europa 2001 87).

Se trata, por lo tanto, de un elemento paralingüístico que se convierte en una herramienta esencial en la comunicación ya que permite la expresión de las emociones (Cerro 2008). Se estudiará el tono en términos de dirección tonal, es

decir, desde su valor semántico (Poyatos 1968) para caracterizar el estado de ánimo del/de la locutor/a a la hora de emitir su discurso.

#### II.A.12.2. *Proxémica*

La relación del individuo con el espacio es también fuente de significados ya que a través de ella se puede dilucidar el grado de familiaridad o distancia entre las personas. El aspecto proxémico depende en gran medida de la cultura.

La proxémica es definida por Cerro (2008: 2) como “el estudio del comportamiento no verbal relacionado con la utilización del espacio físico inmediato de la persona”. Del mismo modo afirma que cuanto más intimidad y confianza exista entre las personas, menor será la distancia entre ellas.

La palabra fue acuñada por el antropólogo Edward T. Hall a la vez que realizó una clasificación de la distancia social según la distancia física entre las personas (Andrés 2009) reconociendo cuatro tipos de distancia:

- Distancia íntima (15-45 cm): es la distancia que más se cuida, depende del país o de la región y quienes penetran son personas cercanas como padres, hijos/as, pareja, amigos/as, etc.
- Distancia personal (50-120 cm): esta distancia se mantiene en las conversaciones entre amigos/as, en fiestas; es decir, en las interacciones personales manteniendo una distancia cercana sin llegar a la invasión del espacio íntimo.
- Distancia social (120-360 cm): se utiliza en conversaciones formales entre sujetos que no mantienen una relación cercana.
- Distancia pública (más de 360 cm): es la distancia que se maneja en actos públicos, por ejemplo; es decir, entre personas, en general, desconocidas.

### II.A.12.3. *Elementos cinésicos*

Otra área de interés para la expresión de los actos de habla y de marcada influencia en la comunicación es la cinésica referida esta “al estudio de los movimientos del cuerpo” (Andrés 2009: 25); en particular, la postura corporal, el contacto visual, la expresión facial, la sonrisa y los gestos.

La posición del cuerpo o postura corporal indica la disposición del sujeto hacia la comunicación adoptando posturas abiertas o cerradas (Cerro 2008). Con las posturas abiertas no se establecen barreras en el intercambio mientras que con las posturas cerradas se impide el acercamiento del otro (ej. brazos cruzados).

Hogg y Vaughan (2008) coinciden con Andrés (2009) en que el contacto visual es uno de los elementos cinésicos más importantes. A través de la mirada, se pueden expresar actitudes y emociones o apoyar el mensaje verbal (Andrés 2009). Asimismo, la ausencia de contacto visual también es clave en el entendimiento de las relaciones o del mensaje, tomando el ejemplo de Hogg y Vaughan (2008), las personas establecen mayor contacto visual con aquellas personas que les gustan que con las que no. Para que exista una base real de comunicación, se debe establecer contacto visual; y para que exista una buena relación con el otro, se debe mirar a los ojos entre un 60% y un 70% del tiempo (Cerro 2008).

Además de la postura y la mirada, la expresión facial es origen de comunicación cinésica al emitir señales sobre las emociones y el estado de ánimo. Según Cerro (2008), las investigaciones han dado cuenta de la existencia de seis expresiones faciales principales que pudiesen ser universales: alegría, tristeza, asco, enfado, temor y asombro.

En cuanto a la sonrisa, esta posibilita la creación de un clima cordial en la comunicación y la mitigación de los efectos negativos facilitando el inicio y el final de las interacciones (Andrés 2009). Se reconocen distintos tipos de sonrisa: sonrisa sencilla (transmite falta de confianza), sonrisa sencilla de alta intensidad (separación más acentuada de las comisuras de la boca, se puede ver una parte de los dientes superiores; transmite confianza), sonrisa superior (se pueden ver casi o todos los dientes; transmite satisfacción), sonrisa superior de alta intensidad (se abre más la boca, en general, los ojos se cierran; puede resultar

engañosa), sonrisa amplia (se aprecian todos los dientes, se estrecha levemente la mirada; transmite más alta intensidad de alegría) y finalmente, la carcajada (Machado 2011).

Los intercambios verbales están acompañados por gestos que pueden o no tener algún significado relacionado con el mensaje verbal. Castaer, Grasso, López, Mateu, Motos y Sánchez (2006) clasifican los distintos tipos de gestos entre los cuales se pueden citar los gestos emblema cuyo significado es convencional; los gestos reguladores, que pueden controlar el turno de palabra; los gestos ilustradores, que ejemplifican o ilustran el mensaje verbal (pictográficos, ideográficos, cinetográficos, deícticos, etc.) y los gestos adaptadores, que ponen en relación alguna parte del cuerpo con otra, con otra persona o con algún objeto (adaptadores personales y adaptadores de objeto; o autoadaptadores, heteroadaptadores, objetoadaptadores (Berdet y Herrera 1999).

Asimismo, Berdet y Herrera (1999) agregan los gestos reactivos (reacción a una intervención) y los gestos marcadiscursivos (acompañan a la sucesión de palabras, frases y a la organización del texto oral).

#### II.A.13. La comprensión de los actos de habla

Van Dijk (1977) define la comprensión pragmática como una serie de procesos durante los cuales los usuarios de la lengua asignan actos convencionales a las emisiones de cada quien. La información para saber de qué acto de habla se trata proviene de varios canales: las propiedades de la estructura de la emisión, las propiedades paralingüísticas (velocidad, acentuación, entonación, tono, gestos, expresiones faciales, movimientos corporales), percepción del contexto comunicativo, conocimiento acerca del/de la hablante, conocimiento del tipo de interacción que tiene lugar, conocimiento derivado de actos de habla previos, partes del discurso previas, conocimiento de reglas pragmáticas de interacción y otro tipo de conocimiento general acerca del mundo. Esta información es organizada en marcos conceptuales.

Para analizar el contexto se tiene en cuenta el contexto social, la institución, el marco, la estructura de ese marco (lugar, funciones de los/as participantes, sus

propiedades, relaciones y posiciones), las convenciones del marco (reglas, normas) y el curso de acción contextual (macro acción, actos previos) (Van Dijk 1977).

Las propiedades típicas de las emisiones acerca del procesamiento gramatical de palabras, oraciones y discurso indican qué acto está siendo realizado. Van Dijk (1977) analiza las características de esos niveles que tienen una función particular de indicadores de fuerza ilocucionaria:

- Nivel semántico: denotación de los/as participantes en el habla (yo, tú), denotación de objetos presentes en el contexto, de las propiedades del contexto y la relación entre los/as participantes, denotación de estados, eventos y acciones; denotación de modalidades (tiempo, mundo posible, obligaciones).
- Nivel sintáctico: formas de la oración (indicativo, interrogativo, imperativo), orden de las palabras, estructura de la oración; las funciones sintácticas (sujeto, objeto indirecto); tiempo verbal; aspecto; estructura secuencial de las oraciones.
- Nivel morfológico/léxico: elección de las palabras; performativos explícitos; frases fijas; palabras como *por favor*.
- Nivel fonético fonológico: entonación; acento; velocidad, tono, intensidad.
- Actividades paralingüísticas: movimientos deícticos, gestos, expresiones faciales, movimientos corporales, proxémica.

En otro estudio el mismo autor sostuvo (Van Dijk 1980) que para la comprensión del discurso se necesitaban dos clases de información interactuantes: la primera, la información contenida en el texto y cómo el/la receptor/a la almacena en la memoria y; la segunda, la información sobre el contexto junto con información más general sobre creencias, conocimientos, etc. El conocimiento necesario para comprender el discurso lleva a completar eslabones ausentes en la información verbal necesarios para construir significado y coherencia, a la aplicación de reglas para decidir la importancia del tema, a la

predicción de posibles significados de las partes restantes del discurso, a la comprensión de secuencia de acciones y a derivar inferencias para obtener los aspectos señalados.

Es reconocido que la oralidad implica una menor elaboración del mensaje, una mayor espontaneidad y que existe un menor control consciente de las reglas usadas (Pérez 2008). Según la pragmática estándar, para comprender los actos de habla correspondientes a expresiones no literales se aplican tres clases de operaciones: derivación del significado lingüístico del enunciado, evaluación de la plausibilidad y relevancia de la expresión con respecto al contexto y la realización de inferencias pragmáticas para la identificación del significado intencional o implicaturas conversacionales.

Para poder saber lo que realmente se está comunicando se debe pasar por la inferencia no siendo suficiente la descodificación del mensaje basándose en la información de un diccionario. Más allá de la codificación descodificación del mensaje, existe el proceso inferencial (Caldero 2009). La inferencia lleva a la obtención de la información implícita del mensaje; esta conclusión obtenida a partir de los procesos inferenciales es llamada implicatura (Grice 1967 citado por Caldero 2009). Sin embargo, para una comprensión real no solo basta con el proceso inferencial sino que se deben poseer las competencias pragmatolingüísticas y sociolingüísticas (Escandell 1995 citado por Caldero 2009).

#### II.A.14. En el marco del aprendizaje de segundas lenguas (LE)

Por mucho tiempo los/as lingüistas se han preguntado qué significa hablar una lengua. Es, sin duda, una capacidad muy compleja del ser humano, que no implica solo el mero conocimiento lingüístico. En alusión a los mitos de Platón y al cuarto chino de Searle, García Landa (1998) estableció una metáfora que ejemplifica dicha complejidad.

Él toma la imagen de un planeta al cual llama Adonais; si alguien quiere hablar en ese planeta, tiene que entrar en la sala de producción de lenguaje; esta sala está caracterizada por que su piso, techo y paredes están contruidos por una sustancia compuesta de tres sistemas virtuales. La primera es el sistema de



signos del planeta, la segunda es la enciclopedia del conocimiento y formación discursiva y la tercera las reglas del comportamiento social y uso social del lenguaje que deben ser seguidas en Adonais.

Además de ello, esos tres sistemas producen un campo social electromagnético que crea una serie de órbitas en el espacio de la sala, de tal forma que si se quiere hablar, solo se pueden usar las oraciones permitidas en esa red de órbita producida por ese campo social electromagnético. Las personas solo se pueden mover en esas órbitas e incluso el lenguaje corporal está determinado por ellas. Esto impone una serie de condiciones y restricciones que han sido internalizadas por los/as habitantes de ese planeta y son estas las que permiten la comprensión real entre los/as hablantes y actores/rices sociales.

La metáfora creada por García Landa (1998) muestra que, contrariamente a lo que se creía en los tiempos de Saussure e inclusive de la Gramática Generativa, saber una lengua es mucho más que conocer una serie de elementos lingüísticos y de tener la habilidad de producirlos; implica además conocimiento del saber enciclopédico, de las normas sociales y culturales, implica aprehender el lenguaje corporal del grupo donde nacimos, etc.

El reconocimiento de ese conjunto complejo de aspectos en la lingüística y en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas ha marcado un cambio de paradigma en la didáctica de lenguas y cada día los/as investigadores/as y docentes se acercan más a la concepción de un método que permita maximizar las capacidades de los/as aprendices y llevarlas al aprendizaje de LE reconociendo, por supuesto, sus particularidades. Todos los factores mencionados se evidencian en la producción de actos de habla y no pueden dejarse a un lado a la hora de aprender una LE. Desde el punto de vista de González (2006-2007: 1):

Todo usuario lingüístico domina una serie de competencias que le permiten la integración sociocultural. Tal usuario es competente en su lengua y cultura maternas, pero no así en una lengua y cultura extranjeras. La adquisición de estas competencias se produce en el proceso de aprendizaje de la lengua y cultura extranjeras.

En consecuencia, se manifiesta la necesidad de incluir la cultura en la clase de LE puesto que ganar las competencias culturales o interculturales podrá permitir

el logro de la integración y aceptación del grupo social nativo de las lenguas que se están adquiriendo.

Asimismo, la realización de los distintos actos de habla está determinada por distintos factores socio culturales que no se pueden obviar al momento de querer establecer una comunicación exitosa y acorde al contexto. Cabe destacar que en un nivel C del Marco Europeo (Consejo de Europa 2001) no es suficiente el simple hecho de comunicar o transmitir lo que se quiere decir para obtener un fin determinado, las competencias se acercan cada vez más a aquellas de un/a hablante nativo/a y un/a hablante nativo/a como afirma González (2006-2007: 2), domina aquellas competencias que le permiten la integración cultural. El autor lo expresa a través de estas palabras:

Un hablante es competentemente comunicativo si es capaz de conseguir con éxito el propósito comunicativo y de comportarse de manera eficaz y adecuada, haciendo uso de las herramientas lingüísticas y de las reglas de uso de la lengua. Es este uso adecuado y eficaz de la lengua el que viene predeterminado por los parámetros socioculturales de una comunidad de habla. Desde nuestro punto de vista, la adecuación pragmática entraría en juego si, además de conseguirse con éxito el propósito comunicativo, se ha hecho un uso adecuado de la lengua en contexto o en una situación comunicativa determinada.

La cortesía, por su parte, es un elemento fundamental que conviene tener en cuenta en la enseñanza de lenguas. Pons (2005 citado por Garrido 2005: 308) dice al respecto:

El profesor de español debería prestar mucha atención a este apartado, ya que el desconocimiento de este tipo de reglas genera en los/as alumnos/as una imagen equivocada de la cultura que están asimilando. Del mismo modo, el/la estudiante extranjero juzgará la cultura española en función de sus reglas de cortesía, con el posible riesgo de generación de prejuicios.

Debido al hecho de que cada cultura tiene sus reglas de cortesía y que, como ya se ha referido, existen culturas de cortesía positiva y culturas de cortesía negativa, si un/a aprendiz de una lengua cuya cultura de cortesía es opuesta a la suya no conoce las reglas de la cultura de aprendizaje, es posible que este/a genere prejuicios acerca de la nueva cultura pues esos aspectos que la constituyen no le han sido presentados como propios a ella y, por lo tanto, dignos de respeto y aceptación lo cual conlleva además a un shock por parte del/de la aprendiz de lenguas.

Anteriormente, se explicaba el funcionamiento de los actos de habla indirectos. En el marco de la enseñanza de lenguas, mostrarles a los/as aprendices cómo estos trabajan es importante desde el punto de vista pragmático. Solís (2005: 1) aclara:

En primer lugar, porque ayudará a aumentar su competencia comunicativa, especialmente en lo referente al discurso y en segundo lugar porque evitará errores pragmáticos como el *waffling* o fenómeno de «enrollarse», error que se produce con frecuencia incluso en alumnos con un nivel gramatical avanzado en los que se observa que, para expresar correctamente lo que quieren decir, necesitan usar muchas más palabras de las que emplearía un hablante nativo.

De igual forma, Solís (2005) añade que para el dominio de LE se deben incluir en el proceso de enseñanza aprendizaje las condiciones pragmáticas para que se den los actos de habla así como también los elementos que los constituyen los cuales varían de una lengua a otra.

En estudios realizados acerca de las estrategias de disculpa empleadas por aprendices de español como LE (Cordella 1990, Mir 1992 citados por Gómez 2010: 118) se demostró que ellos/as “acomodan las estrategias de disculpa empleadas en la segunda lengua a aquellas empleadas en la primera lengua”. Esto evidencia el proceso de transferencia que en algunos casos será positivo y en otros, negativo.

Barros (2010) también sugiere que para producir un acto de habla efectivamente se necesitan tanto conocimientos lingüísticos como culturales; es decir, conocer las estrategias lingüísticas adecuadas para su realización y saberlas adecuar a la situación comunicativa la cual engloba la cultura, la edad, el sexo, el nivel de instrucción de los/as interlocutores/as y sus roles en la comunicación. Estos conocimientos permiten evitar la interferencia pragmática disminuyendo los malentendidos y los fallos en la comunicación intercultural; el/la aprendiz, a su vez, interactúa de manera más eficaz evitando estereotipos, aislamiento y ofensas al/ a la interlocutor/a.

Por estas razones, se considera necesario un análisis interlingüístico del acto de habla que concierne a este estudio ya que así se podrán establecer sus distintas formas de expresión teniendo en cuenta factores sociales, situacionales, de edad, de actualidad en las diferentes lenguas (español, inglés y francés) e

incluso sus connotaciones como señala Solís (2005) para luego poder determinar la existencia de transferencias y sus tipos por parte de aprendices de segundas lenguas en el contexto universitario. Esto conducirá a cuestionarse sobre los mecanismos que puedan llevarse a cabo con el fin de que los/as aprendices desarrollen plenamente las competencias necesarias para ese uso adecuado y eficaz de la lengua.

## II.B. La transferencia lingüística

### II.B.1. ¿Qué es la transferencia lingüística?

Cada vez que un individuo se enfrenta a una nueva situación, trae consigo un conjunto de conocimientos y experiencias que le ayudan a resolver los nuevos problemas; esto le permite maximizar sus capacidades y reducir su esfuerzo. De otra forma, cada nuevo contexto requeriría de un esfuerzo superior comparable al de los/as niños/as que comienzan a explorar el mundo y que, en gran medida, fallan en sus primeros intentos. A medida que el individuo crece y madura, evita cometer los mismos errores, desecha aquello que no le funcionó y aprovecha aquello que sí le dio los resultados esperados. Los seres humanos están, en consecuencia, en un proceso continuo de transferencia que se da tanto en la vida como en el conocimiento en cualquier dominio incluyendo el de interés primordial de este estudio: el cognitivo lingüístico.

Más allá de lo expresado, cuando varias lenguas interactúan simultáneamente, es decir, entran contacto, ellas ejercen influencias unas sobre otras favoreciendo el cambio lingüístico, la evolución de las lenguas e incluso la creación de nuevos códigos como en el caso de los pidgin y los criollos. Un individuo con conocimiento y dominio de más de una lengua o que emprende el aprendizaje de una LE se encuentra, de igual forma, en una situación de lenguas en contacto en la que se enfrenta a nuevos retos cognitivos. Se halla, por lo tanto, en una realidad compleja donde se manifiestan un conjunto de escenarios, quizás extraños para él, pero que revelan el proceso para la consecución de un objetivo ya sea una tarea comunicativa o la apropiación de un aprendizaje lingüístico o no lingüístico.

De forma congruente, Salazar (2006) expone que en esta operación de transferencia se facilitan, a la vez que se incrementan, habilidades mentales complejas que favorecen la conexión de esquemas mentales anteriores con la nueva información; de esta manera, se economizan esfuerzos de aprendizaje y aumentan los aprendizajes significativos.

El estudio de este proceso llamado *transferencia* tiene su origen en la psicología conductista y, fundamentada en ella, se define como “el uso automático e inconsciente de conductas ya adquiridas en nuevas situaciones de aprendizaje” (James 1980, Dulay y col. 1982 citados por Alonso 2003).

Desde una perspectiva lingüística, varios conceptos han sido propuestos para definir la transferencia; para Lado (1957) se trata de instancias de desviación de las normas lingüísticas producidas por bilingües como resultado de su funcionalidad en más de una lengua.

Selinker (1984 citado por Alonso 1997b), por su parte, la concibe como un término que engloba una serie de comportamientos, procesos e impedimentos relacionados con el uso de conocimiento lingüístico previo, sobre todo el de la LM, en la interacción con el *input* de una LE.

Otra definición es la de Odlin (1989) quien la percibe como la influencia a partir de las similitudes y diferencias entre la LE y cualquier otra lengua adquirida previamente y sostiene, al mismo tiempo, la dificultad de establecer una definición correcta ya que tal definición exige la precisión de términos como estrategia, proceso y simplificación:

Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired (Odlin 1989: 27).

Otro autor (Cook 1992 citado por Heidrick 2006) manifiesta que la transferencia es el proceso de descifrar códigos y de descodificar entendiendo la primera como la creación de conocimiento y, la segunda, como el empleo de conocimiento previo para un determinado propósito.

El enfoque plurilingüe señalado en el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa 2001) describe un proceso por el cual a medida que el individuo obtiene mayor experiencia lingüística, este no clasifica las lenguas en compartimientos separados sino que construye una competencia comunicativa a la cual contribuyen toda experiencia y conocimiento de las lenguas. Estas experiencias y conocimientos entran en correlación e interactúan; es decir, se facilita la transferencia.

En el caso de la traducción, desde el punto de vista cognitivo, se llevan a cabo un conjunto de mecanismos “en los que juega un papel trascendental la primera lengua en tanto representa una fuente de influencia sobre la segunda por ser esta su punto de partida en el aprendizaje de la otra” (Hernández 2005: 2).

Cuando se habla de transferencia y de interferencia se ha referido a la influencia que ejerce la primera lengua sobre la segunda o esta sobre una tercera. No obstante, existen otros fenómenos ligados a la interacción de lenguas por lo cual autores/as como Kellerman y Smith (1986 citados por Hernández 2005) prefieren un término más global como el de *influencia interlingüística*. Entre dichos fenómenos se pueden citar la influencia de LE sobre LM, la pérdida de competencia en LM y aún de una LE aprendida anteriormente. Además, el conocimiento pragmático de LM también ejerce una función importante (Bou 1998, Johnson y Johnson 1998 citados por Manchón 2001). Odlin (1989), por su parte, prefiere mantener el término original.

Han existido contradicciones en los hallazgos sobre transferencias las cuales, según Jarvis (2000 citado por Alonso 2002b) pueden provenir de inconsistencias metodológicas. Una de las soluciones para este problema, señala Alonso (2002b), es la adopción de una acepción de transferencia que sea neutra y que sirva de base metodológica para los estudios de esta línea. La autora propone la definición de Jarvis (2000 citado por Alonso 2002b) que establece que la influencia de LM ocurre cuando existe una correlación probabilística entre alguna característica de la interlengua (IL) del/de la aprendiz y su LM. No obstante, Alonso (2002b) reconoce que no se puede ignorar la teoría.

Para otros/as (Neuemark y Reibel 1968, Corder 1983, Meisel 1983 citados por Alonso 2002b) es vista como una estrategia para llenar vacíos de conocimiento de la LE. Esto se traduce en el hecho de que en una tarea comunicativa, la transferencia tiene lugar en una situación donde el individuo debe accionar para solucionar un problema y no cuenta, en ocasiones, con las herramientas necesarias para lograrlo; ante la presión del tiempo, las lagunas, etc., este acude estratégicamente a un conocimiento anterior para cumplir con éxito su objetivo durante la nueva situación.

Chnane Davin (1999/2000) presenta la transferencia como un mecanismo que surge del proceso individual de aprendizaje en el cual el individuo arriesga la desestabilización de sus conocimientos previos en la lengua de origen para la construcción de algo nuevo a partir de aprendizajes nuevos en una nueva lengua permitiendo emplear con anticipación nuevos medios de acción para la construcción de nuevos conocimientos. Aclara que solo se puede hablar de transferencia si se trata de una situación nunca antes encontrada por el sujeto que va a hacer uso de sus conocimientos previos para afrontar la nueva situación. La transferencia está, en un principio, llena de lagunas pero luego es revisada, algunos elementos se confirman y otros se eliminan, algunos son bien utilizados y otros no, quizás debido a mala asimilación o a la interferencia de LM.

De igual modo, la transferencia es considerada como un proceso (Kohn 1986 citado por Alonso 2002b) cuya visión proviene de la noción de identificación interlingüística. Esta noción sugiere que los/as aprendices establecen relaciones de equivalencia cuando identifican similares ítems lingüísticos en diferentes sistemas (Weinreich 1953 citado por Alonso 2002b). Una posición más reciente es la de la transferencia como *intert outcome* por el cual la influencia conceptual basada en LM puede llevarse a cabo aun cuando no se hayan realizado identificaciones interlingüísticas (Jarvis, 2000 citado por Alonso 2002b). En conclusión para Alonso (2002b), ninguna de estas posiciones es mutuamente excluyente, la transferencia es un proceso, pero los/as aprendices pueden recurrir a la estrategia de transferencia y aplicar los impedimentos como filtros, como predicción de que algo no va a ocurrir.

Por lo tanto, el fenómeno de la transferencia es, efectivamente, un hecho manifestado en todo proceso de aprendizaje. Dulay y *col.* (1982 citado por Alonso 1997b) señalan, además, aspectos psicológicos y sociolingüísticos en la transferencia. En la adquisición de LE, entendiendo la lengua como un conocimiento complejo marcado por elementos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos que surge de una capacidad innata del ser humano, la transferencia se revela en el contacto con otro código, con otro grupo social y cultural, en la expresión o encuentro con conocimientos enciclopédicos a través de un sistema lo cual conlleva a una influencia mutua o multidireccional que facilita la comunicación y la apropiación de dichos elementos, o bien la coarta consciente o inconscientemente.

De forma congruente, Calvo (2010) manifiesta la importancia del proceso de transferencia en el aprendizaje de una segunda lengua:

En psicolingüística, se habla de transferencia lingüística como la primera etapa del proceso cognitivo de aprendizaje de una L2, visto que algunas estructuras y reglas de la interlengua pueden tener como origen la transferencia de las estructuras de la lengua de partida, que por lo general es la L1(2010: 255).

Es imprescindible señalar que la transferencia es uno de los múltiples recursos con los que cuenta el/la aprendiz de LE para ayudarse a comprender y producir enunciados en LE, pero este tipo de recursos interactúa con otro tipo de conocimientos a los que también puede acudir (Klein 1989).

Algunas manifestaciones de la presencia de transferencias distinguibles en los/as aprendices son las propuestas por Ellis (1994); es decir, la facilitación o transferencia positiva que se demuestra en el ritmo de aprendizaje y la reducción de errores; la elusión que trata de la omisión de formas lingüísticas consideradas complejas; y el uso excesivo de ciertas estructuras en LE influenciadas por LM.

La facilitación se evidencia, no en la ausencia de errores, sino en un número reducido de ellos al igual que en el índice del aprendizaje. Otra forma de transferencia se manifiesta en lo que el alumnado no hace; es decir, la elusión que puede aparecer en caso de diferencias en LM y LE que pueden hacer parecer que el uso de ciertas estructuras sea difícil. Esta puede ser de tres tipos: cuando



el/la aprendiz sabe o anticipa el problema y tiene alguna idea de cómo es la forma buscada, cuando este/a conoce la forma pero le parece difícil su uso en ciertas circunstancias, y cuando este/a sabe qué decir y cómo hacerlo pero no está dispuesto/a a decirlo porque sería desobedecer sus propias normas de comportamiento (Kellerman 1992 citado por Ellis 1994).

La elusión también puede aparecer en el caso contrario cuando existen grandes similitudes entre LM y LE porque el/la aprendiz podría dudar sobre la realidad de esas semejanzas (Gass y Selinker 2001). Otra posición defiende que no se trata de las diferencias sino que es la complejidad de las estructuras de LE las que influyen en la elusión (Dagut y Laufer 1985 citado por Gass y Selinker 2001). En otro estudio (Laufer y Eliasson 1993), reseñado por Gass y Selinker (2001), se concluyó que la causa principal de la elusión era la diferencia entre LM y LE sin descuidar el rol de la similitud y de la complejidad.

Finalmente, el uso excesivo puede producirse por la transferencia al evadir algún aspecto difícil; además, puede presentarse en la dimensión discursiva cuando algún acto de habla es más empleado en LM y este hecho quiera transferirse a LE. En la experiencia personal, en Francia, los/as nativos/as se inquietaban por la cantidad de veces que solía pedir perdón debido a que ese acto es menos frecuente en francés que en español. De igual forma, un alumno señalaba una vez que se sorprendía por la frecuencia con la que los/as franceses/as en una película compartida en el aula daban las gracias, comentario que concordó con la experiencia de la autora en el país nativo. Estas diferencias pragmáticas en los actos de habla también suelen causar fallos en este ámbito e interferencias como los ejemplos de este tipo reseñados por Lozano (2012) acerca de las diferencias entre la manera de agradecer y saludar en Estados Unidos y en España que pueden considerarse descorteses a través de respuestas innecesarias en una cultura dada.

En el caso del término *interferencia*; es decir, la transferencia negativa, si bien Ellis (1994) no está de acuerdo con el vocablo debido a sus connotaciones conductistas, reconoce que la expresión tiene aceptación. El término ha tenido desde su inclusión en los saberes una connotación negativa; la primera vez que

se empleó fue en el área de la física y luego pasó a dominios como la pedagogía, la electrónica, la psicología y la lingüística (Buitrago y col. 2011).

La transferencia ha sido vista, por algunos/as autores/as como Schachter (1983) y Selinker (1992), como un impedimento (Alonso 2002b) en la adquisición de la LE llevando al/a la aprendiz a producciones desviadas de la LE ya que elaboran hipótesis limitadas por la influencia de su LM.

Varios han sido los nombres que se le han querido dar a la interferencia, entre ellos se encuentra el calco, el préstamo, la alternancia de código, el error (Merma 2007) y el giro lingüístico (Buitrago y col. 2011).

Una definición de la interferencia lingüística es su consideración como una falta específica causada por la invasión de estructuras de la LM hacia la LE asumiendo que el/la aprendiz siempre está influido/a por su LM y las diferencias con la LE provocan dificultades (Brezinová 2009).

Para resumir, se ilustra la complejidad del fenómeno a través de un ejemplo. Este sería el caso del *espanglish*, estilo híbrido de habla (Leal 2009), que se desarrolla cuando los/as bilingües del inglés y del español cuya competencia en esta última lengua es inferior a la anterior se apoyan en el inglés para extraer vocabulario y así compensar su limitación en la otra lengua. No obstante, este paso de una lengua a otra puede originarse de forma espontánea, se emplean las dos lenguas al mismo tiempo y se pasa, de vez en cuando, de una lengua a otra causando las interferencias lingüísticas (Belkacem 2009). Conviene resaltar, que no en todas las circunstancias se trata de un estilo que tiene origen en la falta de conocimiento en alguna lengua sino, más bien, se trata del desarrollo de una identidad.

## II.B.2. Tipos de transferencia

Existen múltiples tipos de transferencia basados en criterios distintos. A continuación, se presentan las distintas tipologías halladas en la literatura sobre el tema.

En el marco de la psicología, si un ente se enfrenta al aprendizaje de algo nuevo, hará lo posible por confrontarlo con lo ya existente; en consecuencia, el aprendizaje de una tarea A ejercerá influencia en el aprendizaje de una tarea B.

Se clasifican, por ende, los grupos de tareas en: *transferencia neutra* (efecto cero entre las dos tareas), *transferencia positiva* y *transferencia negativa* (Domínguez 2001). A estas, Salazar (2006) las denomina categorías básicas debido a su reconocimiento general en la literatura al respecto. Esta distinción es referida al producto y puede ser positiva (facilitación) cuando beneficia la adquisición de la nueva conducta debido a su aproximación con la ya adquirida o, negativa (interferencia), cuando obstaculiza dicha adquisición debido a las diferencias entre ambas conductas (Alonso 1997b) causando, así, incompreensión (Brezinová 2009).

La transferencia positiva es más común cuando la LM y la LE son cercanas y resulta ventajosa puesto que no se debe aprender enteramente una nueva estructura sino que se utiliza la que ya se conoce (Brezinová 2009). Aunque se pudiese creer que las similitudes resultan en transferencia positiva, en algunas ocasiones producen error; es el caso de los falsos cognados, por ejemplo (Calvo 2005).

De igual forma, Blázquez (2010) señala que la interferencia tiene lugar cuando la distancia entre las lenguas es pequeña, de ser amplia, esta no es posible; se tratará de una transferencia negativa “si bajo la apariencia de semejanza se hacen falsas transposiciones” (2010: 4). Para Hassan (1974 citado por Belkacem 2009), la interferencia se refiere a la violación consciente de las reglas de una lengua por influencia de otra.

La distancia o proximidad entre dos lenguas ayudará al/a la docente a predecir los posibles errores debidos a la influencia interlingüística. Cuando existe proximidad, la transferencia positiva puede ocurrir igual que la transferencia negativa (Calvo 2005). El análisis contrastivo debe tener en cuenta la distancia existente entre la LM y la LE a fin de aprovechar la primera cuando estas son cercanas y así promover la transferencia positiva o evitar la LM cuando ambas lenguas son lejanas (Blázquez 2010). Sin embargo, en vez de evadir la LM para

bloquear los efectos negativos, sería conveniente traerla a colación la mayor cantidad de veces posible para resaltar la diferencia entre ambas lenguas de manera que se cause una especie de alerta en el/la aprendiz quien podrá recordarla más significativamente cuando deba producir su discurso.

De igual modo, la transferencia negativa puede ser provechosa en el sentido de que si, de forma consciente, el/la aprendiz evita emplear una forma o la emplea sabiendo que puede no ser la forma correcta, se siembra en él/ella la necesidad de comprobación de esa información e intentará buscar la forma verdadera o verificarla con el/la interlocutor/a. Asimismo, existe la probabilidad de que, en el aula, sea su profesor/a quien le corrija o, en un contexto natural, su interlocutor/a nativo/a o no nativo/a. Si bien no en todos los casos la corrección impide que se vuelva a cometer el mismo error, se sienta un precedente y, a su tiempo, el/la aprendiz logrará eliminar dicho error si está en disposición de hacerlo.

Por otra parte, la transferencia negativa puede ser analizada desde tres puntos de vista. Psicológicamente, se considera como una contaminación de comportamientos; la asociación americana M.L.A la define como "l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude" (Modern Language Association, 1963 citado por Debyser 1970: 34). Refiriéndose a los lapsus, Freud les asignó su origen en el encuentro o interferencia de dos intenciones; estos le permitieron, de igual forma, dar cuenta de los actos fallidos resultantes de la interferencia entre dos intenciones, una trastornada y la otra perturbadora. En el ámbito del aprendizaje de LE, la intención perturbadora corresponde a la tendencia de empleo de la LM (Debyser 1970).

Desde el punto de vista lingüístico, se trata de un accidente del bilingüismo provocado por el contacto de lenguas y fue estudiada principalmente dentro de comunidades bilingües. El tercer punto de vista concierne a la pedagogía de LE; en este sentido, la interferencia es un tipo de falta cometida por el/la aprendiz de LE dada por hábitos y estructuras de la LM (Debyser 1970).

De acuerdo con Debyser (1970), la interferencia es un fenómeno persistente, resiste a la experiencia, a la enseñanza, a la práctica y se prolonga aún más allá del perfeccionamiento de la lengua; incluso profesores/as de lengua extranjera,

casi bilingües, dejan escapar huellas de interferencia. Domínguez (2001), sostiene una posición similar y asevera que se debe tomar seriamente la bidireccionalidad de la interferencia en ese nivel, lo cual ha sido obviado.

Una segunda diferenciación dentro de la tipología de transferencias es la referida a la *transferencia cercana* y la *transferencia lejana*: la transferencia cercana tiene lugar cuando la situación de transferencia es similar a la situación de aprendizaje, esta es automática y requiere de poco pensamiento reflexivo; la lejana, en cambio, se manifiesta en una situación muy distinta a la inicial; esta es más consciente (Schunk 1997, Wool Folk 1999 y Santrock 2002 citados por Salazar 2006).

Además, la transferencia puede ser directa, llamada también *interlingüística* (Meriö 1978 citado por Domínguez 2001) o primaria (Debyser 1970), equivalente a la transposición de elementos de LM a la LE o entre una LE y otra; o indirecta, de igual forma denominada *intralingüística* (Meriö 1978 citado por Domínguez 2001) o secundaria (Debyser 1970), equivalente a una confusión interna en LE como resultado de una naturaleza asimétrica en la traducción entre ambas lenguas. Esta última puede ocurrir por interferencia psicológica (Meriö 1978 citado por Martínez 1999) resultante de la confusión por la semejanza de elementos léxicos que difieren en pronunciación y significado.

Del mismo modo, Calvo (2005) señala la diferencia entre influencia intralingüística e influencia interlingüística. Para él, la primera se refiere al predominio de la LM al adquirir otras estructuras de la misma lengua dando como lugar el tipo de errores que los/as niños/as cometen cuando adquieren su lengua; ej. *freido* por *frito*. En la segunda, la influencia se ejerce hacia otra lengua; ej. *responsible* por *responsable*. Calvo (2010) también resalta esta diferencia, pero no restringe el uso de la transferencia intralingüística a la LM sino que puede ser llevada al caso de la IL en el aprendizaje de una LE. Este tipo de transferencia podría llevar a la sobregeneralización; ejemplo: la formación de plurales en francés (Hendrich 1988 citado por Brezinová 2009). En un estudio conducido por Rostami y Boroomand (2015) se obtuvo que los factores intralingüísticos tienen mayor impacto en los errores de los/as aprendices avanzados/as en lugar de

estar más afianzados en su LM; resultan, por lo tanto, de un aprendizaje parcial o de un dominio incompleto de LE.

En la producción oral, se emplean estrategias para la resolución de problemas que pueden presentarse en forma de “préstamo” (*code-switching*), si se recurre a LM durante la comunicación en LE; de “extranjerismo” (*foreignizing*), si se aplica la morfología de LE a un término de LM; y de “traducciones literales” (*literal translation* o *transliteration*), si se traduce una palabra, vocablo compuesto, expresión idiomática o estructura sintáctica por falta de conocimiento de la misma en LE (Manchón 2001). Estas estrategias son sistematizadas en una tipología que las clasifica en *transferencias intralingüísticas* (préstamos) y *transferencias extralingüísticas* (extranjerismos y traducciones literales) (Manchón 1989 citado por Manchón 2001, Faerch y Kasper 1984 citado por García 1998). Solís (2008 citado por Pulido 2010), por su parte, hace un estudio sobre el léxico dentro de la tecnología y define los siguientes préstamos:

1. Préstamo simple: se toma el significado y las propiedades fónicas de forma parcial o total del ítem.
2. Híbridos: en las palabras con más de un morfema, se toma uno de la LE con su forma fónica y significado y el otro se sustituye por el de la LM (*plotear, memoria Ram*). En esta categoría se incluyen las raíces híbridas (combinación del radical de una lengua con la flexión de la otra), los derivados híbridos (sustitución de sufijos por sufijos de la otra lengua) y los híbridos compuestos (formación de palabras compuestas, *petroleum + dollar > petrodólar*).
3. Transposición (traducción): aquí se ubican los calcos y los préstamos semánticos. Los calcos se traducen en el reemplazo de la forma extranjera por el término equivalente en LM (*Word processor > procesador de textos*). Los préstamos semánticos se originan cuando se mantiene el significado y se le asigna una forma en la otra lengua que incluye una nueva representación fónica (*computer > ordenador, computadora, procesador*). Además, añade los préstamos homónimos cuyo significado no es común

con el anterior (*library* por *librería*) y los préstamos sinónimos, que se producen al agregar un nuevo significado al morfema (en portugués americano se emplea *peso* para referirse al dólar americano). Otro de tipo de transposición serían las sustituciones sintácticas que reemplazan frases completas (*sorry* > *lo siento*).

Otra distinción tipológica proviene del hecho de que la influencia de la LM se basa en los procesos de aprendizaje y de producción (Kohn 1986 citado por Alonso 1997b) y no solo en el de producción como en la clasificación básica. Este tipo de influencias se refieren a la *interferencia en la competencia y en la actuación* (Chodera 1999 citado por Brezinová 2009) distinguiéndose, así, las faltas sistemáticas de las deformaciones accidentales en la actuación. Otros/as autores/as las denominan error de competencia y error de actuación (Besse y Porquier 1991 citado por Rabadi y Odeh 2010).

Como se ha visto, existen diversos tipos de transferencia dependiendo del rol que cumpla o de su percepción. Esta se ha relacionado con la competencia como estrategia de aprendizaje o con la actuación como estrategia comunicativa (Ellis 1994). Ellis también sugiere que ambas formas son esenciales y están interrelacionadas en la adquisición de LE. En efecto, cuando el/la aprendiz hace uso de la transferencia para llenar un vacío, se trata de una estrategia comunicativa; por el contrario, cuando su mensaje es transmitido eficientemente, el elemento transferido es incorporado a la IL (Prieto 2005).

La interferencia en la competencia y en la actuación coincide con la diferenciación de Merma (2007) entre *transferencia en el habla* y *transferencia en la lengua* y acude al campo de la psicolingüística y de la sociolingüística al considerar la transferencia de la lengua como un fenómeno de la comunidad:

En el habla ocurren una y otra vez en los enunciados del hablante bilingüe como resultado de sus conocimientos personales de la otra lengua. En la lengua, encontramos fenómenos de transferencia que habiendo ocurrido frecuentemente en el habla de los bilingües se han convertido en hábitos y se han establecido (87).

De igual manera, Silva Corvalán (1989 citado por Calvo 2010) presenta la *transferencia temporal* y la *transferencia permanente*. La transferencia temporal

es típica del proceso de aprendizaje de una LE y la de tipo permanente es una transferencia adoptada en la LE, aceptada por dicha lengua como forma gramatical.

De esta forma, la falta correspondería a la transferencia ocasional en el habla del individuo con dominio en más de una lengua y el error, a la transferencia más establecida en la lengua del individuo en cuestión, de forma particular e influiría inclusive la lengua compartida por una comunidad.

Al mismo tiempo, estas aceptaciones se relacionan con la posición de Manchón (2001) sobre la transferencia como parte del sistema cognitivo en la adquisición del conocimiento y su recuperación en tiempo real formando parte tanto del proceso de aprendizaje como del de producción (Kohn 1986 citado por Manchón 2001).

Ringbom (1987 citado por Alonso 1997b) hace una distinción basada en la percepción del/de la aprendiz. Cuando este/a no percibe una similitud entre ambas lenguas se habla de una *transferencia cubierta*; en caso contrario, se encontraría delante de una *transferencia manifiesta*. Esta última puede subdividirse en transferencia y préstamo; la primera referida a la similitud de estructuras y la segunda, a similitud de formas léxicas.

Para Taylor (1975 citado por Ortega y Loja 2009-2010), sin embargo, un error puede persistir como resultado de un préstamo exitoso y no solamente de una transferencia estructural. Chodera (1999 citado por Brezinová 2009) indica que se trata de un tipo de interferencia donde el/la alumno/a evita consciente o inconscientemente una forma lingüística que sería más conveniente para el contexto que le corresponde (el uso del futuro simple y el futuro próximo en francés).

En tal sentido, cabe resaltar que la interacción del input con el conocimiento previo, que puede ser de lenguas anteriormente aprendidas, forma parte del proceso cognitivo del/de la aprendiz de una nueva lengua (Manchón 2001). Este hecho da lugar a una *transferencia ciega* (falta de reconocimiento de que un aspecto de ambas lenguas es diferente porque las exigencias del aprendizaje no permiten verlo) (Kean 1986 citado por Manchón 2001). Otro tipo de transferencia



que surge de esta relación es la *miope*, en este caso, el sujeto que aprende no llega a diferenciar una propiedad de LE de LM ya que se niega a ver lo que la evidencia le proporciona. Asimismo, se señala la *transferencia estratégica* en la cual es el/la mismo/a aprendiz quien conscientemente recurre a su LM para resolver un problema como producto de una toma de decisión (Faerch y Kasper 1986, 1987a, 1989 citado por Manchón 2001).

El uso de la transferencia en la comunicación es aceptado de forma general. En el momento de la producción oral, la transferencia puede ser consecuencia del uso de estrategias de comunicación para la resolución de problemas, en el ámbito léxico, de forma significativa (Manchón 2001), por razones como lagunas, dificultad de acceso o falta de seguridad.

Faerch y Kasper (1989 citado por Ellis 1994) presentan tres tipos de transferencia en la comunicación; *la transferencia estratégica*, en la cual el/la aprendiz enfoca su atención en un problema y en su solución usando para ella su LM; *la transferencia subsidiaria*, que tiene lugar cuando no hay un enfoque consciente del problema ni del conocimiento transferido de la LM aunque este se pueda desarrollar con el monitoreo; finalmente, los autores dan cuenta de la *transferencia automática* que ocurre cuando se utiliza una estructura altamente automatizada de la LM dado que la atención se encuentra en otros aspectos de la producción.

Asimismo, existen ciertas variables que podrían condicionar el uso de las estrategias de comunicación, entre ellas se ubican la distancia entre LM y LE, el nivel de dominio en la LE y la naturaleza de la tarea comunicativa que se realiza. En cuanto a la primera variable, las estrategias de comunicación no se registraron en investigaciones (Chen 1990, Paribakht 1983 citados por Manchón 2001) acerca de lenguas no emparentadas mientras que, en otros trabajos (Yarmohammadi y Seif 1992 citados por Manchón 2001), las estrategias sí fueron empleadas; no obstante, fueron más documentadas las estrategias que incluían el uso de LE en lugar de los préstamos que solo recurren a LM.

En lo que a la tarea se refiere, el conocimiento por parte del/de la locutor/a del estatus monolingüe o bilingüe del/de la interlocutor/a puede ser detonante a la

hora de emplear las estrategias de comunicación y se señala que esta hipótesis debe seguir siendo analizada (Manchón 2001). Igualmente, cuanto mayor sea el nivel de dominio, el uso de las estrategias de transferencia disminuye si bien se registra en Manchón (1989 citado por Manchón 2001) que a mayor dominio de LE, la transferencia interlingüística aumenta ya que supone un mayor conocimiento de LE.

Los errores de interferencia de L2 sobre L3 parecieran no ser una estrategia consciente de comunicación sino más bien una muestra de la dificultad del/de la hablante de inhibir adecuadamente el efecto de una segunda lengua aprendida previamente. Los elementos más transferidos parecen ser las palabras funcionales y los morfemas ligados. Contrariamente, el uso de palabras contenido provenientes de otras lenguas con el propósito de llenar un vacío sí correspondería a una estrategia comunicativa (Faerch y Kasper 1986 citado por Murphy 2005).

Ciertamente, la transferencia en la comunicación surge por la necesidad de la situación, pero tiene igualmente un efecto sobre el proceso de formación y verificación de hipótesis que conlleva a la transferencia en el aprendizaje (Ellis 1994). Existe una visión general que coincide con la de Schachter (1983 citado por Ellis 1994) con relación a que la transferencia del aprendizaje tiene lugar y se explica mejor desde una óptica cognitivista: el/la aprendiz construye y reconstruye hipótesis a través de inferencias deductivas o inductivas, este/a parte de un universo de hipótesis, una de cuyas fuentes es la LM; este universo se ensancha y disminuye durante el proceso mientras que se acude a la LM en diferentes etapas del desarrollo. Las hipótesis están divididas en grupos llamados dominios que varían en tamaño y se van reduciendo; el aprendizaje ocurre cuando se selecciona un dominio, se le asignan hipótesis y se prueban determinando hipótesis correctas e incorrectas.

En otro orden de ideas, según la dirección de la transferencia, esta se puede clasificar en *transferencia de préstamo* y *transferencia de sustrato* (Odlin 1989). La transferencia de préstamo se refiere a la influencia de LE sobre LM, que comienza generalmente en la dimensión léxica, y la transferencia de sustrato se describe como la influencia de LM sobre LE, presente inicialmente en la

pronunciación y más frecuente que la transferencia de préstamos en las etapas iniciales del proceso de aprendizaje (Brezinová 2009).

Asimismo, la transferencia de préstamo, explica Odlin (1989), comienza, generalmente, en el léxico ya que el cambio de la lengua comienza con el inicio de influencias culturales fuertes por parte de hablantes de otra lengua, que forman parte frecuentemente de una comunidad lingüística mayor, con mayor prestigio y poder político.

Al mismo tiempo, afirma que es menos probable que se afecte la fonología de la lengua nativa; no obstante, en personas que han viajado por un tiempo prolongado al país donde se habla una lengua extranjera, cuando regresan a su país natal, estas parecen tener marcas de LE en su acento nativo o, en su lugar, con frecuencia se nota una neutralización de su acento de origen como lo sugieren estudios sobre atrición (De Leeuw 2014). En nuestra experiencia, al llegar a Venezuela luego de una estadía en Francia por meses, las personas que frecuentaba solían mofarse, de cierta manera, del acento inconsciente en la LM y que con el pasar del tiempo fue desapareciendo para adoptar de nuevo el acento originario.

Otro aspecto importante que se ha observado es la tendencia a emplear expresiones en contextos que en LM no son utilizadas; por lo tanto, la persona busca el calco o el préstamo de dicha expresión hacia LM. Por otra parte, la transferencia de sustrato estará más presente en la pronunciación y en la sintaxis (Thomason 1981 citado por Odlin 1989).

Dentro de la clasificación de transferencias, existe también la transferencia *proactiva* y la *retroactiva* (Debyser 1970 citado por Brezinová 2009); la primera, se manifiesta cuando una estructura adquirida con anterioridad impide el empleo de nuevas estructuras (*il y a froid* si las lenguas en contacto son el español y el francés); la segunda, cuando la nueva estructura hace olvidar la anterior (olvido del pasado compuesto cuando se aprende el imperfecto) (Brezinová 2009):

On appellera transfert l'effet positif d'un apprentissage sur un autre, interférence l'effet négatif.

Ces effets peuvent porter sur l'apprentissage d'une tâche B suivant celui d'une tâche A.

On parlera dans ce cas de *transferts* ou d'*interférences proactifs*.

Ils peuvent au contraire porter sur la rétention de l'apprentissage A, par suite de l'apprentissage B. On parlera alors de *transferts ou d'interférences rétroactifs* (Debyser 1970: 36-37).

Chnane Davin (1999/2000) explica que la interferencia proactiva se refiere al efecto de un aprendizaje anterior sobre uno nuevo y, la interferencia retroactiva, al efecto de un nuevo aprendizaje sobre las marcas en la memoria de un aprendizaje anterior. Este tipo de transferencias también son conocidas como *de alcance posterior y de alcance anterior*.

En el mismo orden de ideas, cuando existen dos aprendizajes sucesivos A y B se desprenden tres realidades; la primera, que la interferencia proactiva de A sobre B es aún mayor si el aprendizaje de A es elevado; la segunda, que dicha interferencia disminuye si el aprendizaje de B es intensivo, de esta manera, la interferencia es más común al principio del aprendizaje y; en tercer lugar, que la relación de similitud entre A y B es determinante en la aparición de interferencias (Debyser 1970):

Il y a probabilité d'interférence linguistique lorsque deux unités comparables de LM et de L2 présentent un certain nombre d'éléments communs et d'éléments différents. Les éléments communs déclenchent en ce cas l'interférence et celle-ci porte sur les éléments différents (Débyser 1970: 52).

Esta explicación se revela en casos como la confusión entre /p/ y /b/ por parte de un/a estudiante que no posea esa distinción en LM; o las diferencias léxicas que surgen de la analogía entre términos de diversas lenguas como *library*, *librairie* y *librería* (Debyser 1970). Estos tipos de transferencia también concuerdan con la transferencia de sustrato y de préstamo explicitada anteriormente.

Otra denominación incluye tres tipos de transferencia según la dirección de influencia (Jarvis y Pavlenko 2008 citado por Pulido 2010). La primera, similar a la transferencia proactiva, es la *transferencia hacia adelante*; la segunda, se refiere a la *transferencia inversa* que tiene lugar cuando la LE influencia la LM; y la tercera, la *transferencia lateral* ocurre en situaciones de bilingüismo simultáneo; es decir, sucede de una LM a otra LM. Este último tipo de transferencia, de forma

general, acontece cuando los conocimientos se reutilizan para resolver problemas similares. A ella se opone la *transferencia vertical* manifestada cuando una experiencia anterior conlleva a un aprendizaje superior (Bichler y Snowman 1992 citado por Salazar 2006).

Con relación al nivel de atención requerido, la transferencia puede ser *de orden inferior* y *de orden superior* (Schunk 1997 citado por Salazar 2006). La primera se presenta de forma espontánea y, por lo general, inconsciente; la segunda, es consciente y requiere esfuerzo mental.

Desde el punto de vista de los ejes del lenguaje (Debyser 1970), existen transferencias *paradigmáticas* y *sintagmáticas*. Las transferencias paradigmáticas resultan de una selección errónea de un elemento en LE a cualquier nivel de la lengua que se pueda considerar (*\*dis-moi comme tu t'appelles, \*l'homme que parle*). Las interferencias sintagmáticas, por su parte, proceden de malas combinaciones afectando principalmente el orden de las unidades y sus relaciones (*\*je souvent vais au cinéma, \*je parle leur, \*le livre j'ai lu est très intéressant*). Sin embargo, el autor precisa que, en muchos casos, un eje puede influir otro lo cual dificulta la clasificación de la interferencia en un eje específico.

En lo que concierne al tiempo, se encuentra la transferencia *sin crónica* y *diacrónica* (Cook 1992 citado por Heidrick 2006); es decir, se estudia en el estado actual del conocimiento del individuo multilingüe o se indaga sobre los cambios que la transferencia sufre con el paso del tiempo.

En el ámbito fónico, se pueden localizar cuatro tipos de transferencias (Moreno 1998 citado por Merma 2007):

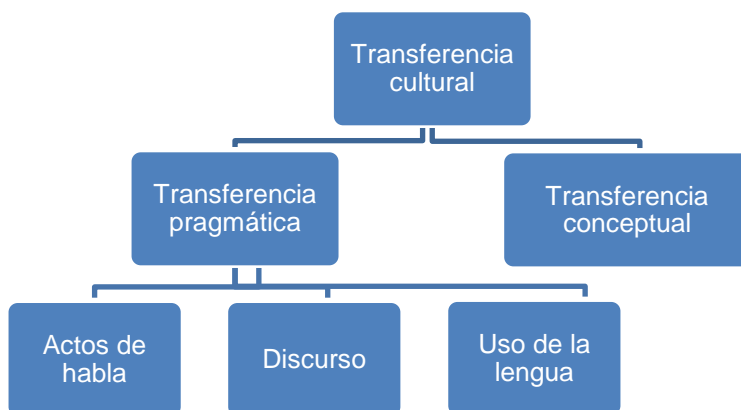
- *La subdiferenciación de fonemas*: confusión de sonidos en LE sin equivalencia en LM.
- *La superdiferenciación de fonemas*: distinciones fónicas innecesarias en LM por influencia de LE.
- *La reinterpretación de fonemas*: distinción de fonemas en LE a través de características redundantes en ella y no relevantes en LM.

- *La verdadera sustitución de sonidos*: para sonidos con idéntica definición pero diferente pronunciación (la vibrante alveolar /r/ en español sustituida por la R gutural francesa).

Otra clasificación de transferencias es la de Cummins (2005). Esta depende de la situación sociolingüística. En este campo se incluye la *transferencia de elementos conceptuales*, la *transferencia de estrategias metalingüísticas y metacognitivas*, la *transferencia de aspectos pragmáticos del uso del lenguaje* y la *transferencia de elementos lingüísticos* como los morfemas.

En el marco de la cultura, se encuentran diversos elementos transferibles dentro de los cuales se insertan la pragmática y los aspectos conceptuales. Dentro de la primera, los actos de habla, el discurso y el uso de la lengua. Estos son presentados en la tabla 4. Antes bien, conviene mostrar la transferencia cultural así definida por Sceuh y Alarcón (1994-1995):

En este sentido entendemos bajo transferencia cultural el trasvase de comportamientos y actitudes condicionados por la cultura de origen al comportamiento y cultura extranjeras (264-265).



**Tabla 4:** Áreas transferibles desde el punto de vista cultural (Traducido de Prieto 2005).

Ciertamente, existe diferencia entre la transferencia en la dimensión lingüística y la transferencia en la dimensión pragmática puesto que los pragmáticos se interesan en el estudio de lo apropiado del discurso en un contexto dado independientemente de su uso correcto o incorrecto desde la perspectiva

gramatical (Liu 2001). En esta investigación, si bien alcanza la dimensión pragmático discursiva, el interés de la misma también abarca el ámbito lingüístico y paralingüístico en razón de la población escogida que, como futuros/as formadores/as, busca el mayor acercamiento a la competencia nativa. De igual forma, Merma (2007) reconoce la importancia de ampliar el espectro de estudio:

es teóricamente indispensable investigar el contacto lingüístico desde una óptica diversa, y no solo gramatical, debido a que el empleo del lenguaje no depende únicamente de funciones sintáctico semánticas, sino básicamente de funciones pragmáticas y, concretamente, comunicativas (378).

La noción de transferencia pragmática es tratada en sus inicios por Clyne (1977 citado por Galindo 2005) quien postula que las fórmulas para cada acto de habla difieren según las lenguas; una expresión equivalente en forma puede ser empleada para actos de habla distintos. Además, cada lengua está sujeta a sus normas comunicativas produciendo interferencia pragmática.

Prieto (2005) señala que en la transferencia de este tipo, en lugar de las similitudes, las diferencias juegan un papel importante para su estimulación. Asimismo, su frecuencia de aparición es mayor en niveles más avanzados. El autor explica que el/la estudiante considera que los aspectos pragmáticos son transferibles porque esos aspectos, así como los conceptuales, son percibidos como universales. La distancia entre las lenguas, en este caso, es un factor independiente para la transferencia.

Un área de difícil análisis es la transferencia discursiva puesto que una violación de normas conversacionales puede llegar a ser más grave que los errores sintácticos y de pronunciación debido a su relación con la presentación de sí mismo, especialmente, en lo que concierne a la cortesía y a la coherencia (Richards 1980 citado por Odlin 1989):

A learner may interpret conversations and monologues in the target language in terms of native language norms, and may mistakenly believe that native speakers are being rude in situations where they are actually behaving appropriately according to the norms of their speech community (Odlin 1989: 48-49).

Estando en Francia, una de las expresiones que más impactaba negativamente a la autora en su condición de venezolana era *tu fais ce que tu*

*veux*, empleada por los/as nativos/as en situaciones donde se debía decidir alguna actividad dentro de un grupo. A la hora de proponer algo, si los/as nativos/as no estaban de acuerdo, solían pronunciar dicho enunciado reflejando una cortesía que atiende a la imagen negativa basada en el respecto del espacio. Cada quien decide lo que quiere hacer sin intromisión en el espacio del otro mientras que, para otras culturas como la cultura de procedencia de la autora, la cortesía busca un acercamiento, una aceptación por lo cual, en situaciones similares, la acción general habría sido encontrar alguna actividad de interés para la mayoría del grupo. Esto apoya la aseveración de Odlin sobre el hecho de que el desconocimiento de la cultura extranjera puede engendrar un sentimiento de que el/la hablante nativo/a está siendo descortés.

<b>Tipos de transferencia</b>	<b>Parámetros de clasificación</b>
<i>Positiva</i>	Carácter utilitario (beneficio/perjuicio)
<i>Negativa</i>	
<i>Nula</i>	
<i>Cercana</i>	Grado de similitud entre tareas
<i>Lejana</i>	
<i>Literal</i>	Porción de ajustes de conocimiento adquirido
<i>Figurada</i>	
<i>Vertical</i>	Grado de relación e complejidad
<i>Lateral</i>	
<i>De baja profundidad (de orden inferior)</i>	Grado de conciencia del sujeto
<i>De alta profundidad (de orden superior)</i>	
<i>De alcance posterior (hacia delante)</i>	Carácter prospectivo/retrospectivo de lo transferido
<i>De alcance anterior (hacia atrás)</i>	

**Tabla 5:** Parámetros de clasificación de los procesos de transferencia (Salazar 2006).

Finalmente, en la tipología de transferencia reconocida por Salazar (2006), la autora señala que las diferentes denominaciones surgen a partir de parámetros de clasificación. En consecuencia, presenta tabla que identifica el criterio para cada relación de transferencia (tabla 5) y se propone la tipología complementaria (tabla 6).



<b>Tipos de transferencia</b>	<b>Parámetros de clasificación</b>
<i>Directa/ interlingüística/primaria</i>	Influencia directa o indirecta del conocimiento previo.
<i>Indirecta/intralingüística/secundaria</i>	
<i>Psicológica</i>	
<i>Competencia/lengua</i>	Circunstancia de su aparición
<i>Actuación/habla</i>	
<i>Ciega/cubierta</i>	Percepción del/la aprendiz
<i>Miope</i>	
<i>Estratégica/manifiesta</i>	
<i>Paradigmática</i>	Eje del lenguaje
<i>Sintagmática</i>	
<i>Sincrónica</i>	Tiempo
<i>Diacrónica</i>	
<i>Estrategia de aprendizaje</i>	Uso
<i>Estrategia de comunicación</i>	
<i>Elementos conceptuales, estrategias metalingüísticas y meta cognitivas, aspectos pragmáticos, elementos lingüísticos</i>	Elemento transferido

**Tabla 6:** Complemento a los parámetros de clasificación de los procesos de transferencia.

### II.B.3. De la hipótesis del análisis contrastivo hasta el presente

Inicialmente, surgieron dos tradiciones de análisis lingüístico comparativo llamadas Análisis Contrastivo. Una corriente, de origen europeo, se presentó como una subdisciplina lingüística preocupada por un mejor entendimiento del lenguaje y, la otra, de origen americano interesada en la enseñanza de la lengua y su implicación en el aprendizaje (Gass y Selinker 2001).

Dentro del campo de la adquisición de LE, la hipótesis del análisis contrastivo sugiere que algunos elementos de la primera lengua entorpecen la adquisición de una LE debido a interferencia negativa (James 1980, Odlin 1989 citados por Richards Platt y Platt 1997). Dicha hipótesis estuvo basada en las corrientes conductistas para las cuales el aprendizaje de la lengua tiene lugar gracias a la formación de hábitos (García 1998). De esta forma, contrastando ambos/as idiomas, se podían prever las posibles dificultades en el aprendizaje de la LE y así establecer una jerarquía de ellas que permitiera anticipar los posibles errores.

Para la hipótesis del análisis contrastivo, la transferencia tenía el rol primordial en el aprendizaje de una segunda lengua (Lado 1957 citado por Manchón 2001). De tinte conductista, los/as contrastivistas mantenían que los hábitos de la LM se transferían y que la facilidad del aprendizaje de L2 dependía directamente de su cercanía con LM. Cuando las lenguas eran distantes, en cambio, se producía dificultad en el aprendizaje y errores de producción y recepción. La enseñanza era, en consecuencia, planificada a partir de un análisis comparativo de las lenguas en juego con el fin de determinar las áreas de facilidad y de dificultad en el aprendizaje de LE. Esta perspectiva consideraba que el éxito del aprendizaje venía dado por factores externos al/a la aprendiz (Manchón 2001).

Se diferencian, como resultado, tres categorías de equivalencias entre dos sistemas lingüísticos A y B (Whitley 1986 citado por Alonso 2003): el primero, que la lengua A posea un ítem X equivalente a un ítem X en la lengua B; la segunda, que la lengua A posea un ítem X semejante a un ítem X de la lengua B pero con diferencia en forma, función, uso, etc.; y el tercero, que un ítem X en A no tenga equivalente en B. Estas diferencias y similitudes podrían ya sea ayudar o entorpecer el aprendizaje de la LE.

De acuerdo con Blázquez (2010), el propósito del análisis contrastivo es la formación de una gramática contrastiva que conjugue las diferencias entre las lenguas en contacto, identifique una jerarquía de las correspondencias de fuerte a débil en cuanto a la gramática, el léxico y la semántica, etc., y señale las dificultades y las posibles transferencias. De esta forma, los resultados de la lingüística contrastiva están destinados a los/as profesores/as y autores/as de manuales y ejercicios en lugar de a los/as estudiantes; concierne así, en su mayoría, la enseñanza que el aprendizaje (Debyser 1970).

Abbas (1995 citado por Blázquez 2010) sostiene que el gran fallo del análisis contrastivo reside en su énfasis sobre la interferencia como único tipo de error, cuando existen, en realidad, otros tipos de errores que los/as alumnos/as pueden cometer así como también existen posibles causas diferentes de estos errores (Buitrago, Ramírez y Ríos 2011).

Ante la deficiencia del análisis contrastivo, se propuso la distinción entre una versión fuerte y una versión débil (Wardhaugh 1970 citado por García 1998, Gass y Selinker 2001). La fuerte, se fundamentaba en un análisis contrastivo *a priori* cuyo objetivo era predecir los errores en LE; y la débil, buscaba su explicación *a posteriori* mostrando las similitudes y diferencias entre las dos lenguas.

La versión fuerte sostenía que se podían hacer predicciones sobre el aprendizaje y sobre la efectividad de los materiales gracias a la comparación de las lenguas; la débil analizaba los errores recurrentes de los/as aprendices y trataba de explicarlos sobre la base de las diferencias entre LM y LE. La contribución de esta última residió en la atención dada al/a la aprendiz, a las formas que producen y a las estrategias que emplean para llegar a sus formas interlingüísticas (Gass y Selinker 2001). Los autores apuntan que, probablemente, la mayor dificultad del análisis contrastivo fue su fundamentación teórica puesto que se refutó la teoría behaviorista que veía al lenguaje como hábitos y al aprendizaje como imitación, por teorías sobre la lengua en tanto reglas estructuradas y sobre el aprendizaje en tanto formación activa de reglas. Otra debilidad sería que lo que realmente constituye una dificultad no necesariamente se traduce en error; el producto puede corresponder a la LE aun cuando en el proceso de producción el/la aprendiz haya dudado con respecto a la selección adecuada de la forma en LE.

Después de 1960 se comenzó a ver la utilidad de la LM en cuanto a las similitudes con la LE que surgen de los universales lingüísticos (Smith 1978 citado por Lakkis y Malak 2000). Se objetó, primeramente, la hipótesis del análisis contrastivo que condujo al surgimiento de la posición minimalista; posición absolutamente contraria que casi anulaba la influencia de LM en el aprendizaje de lenguas debido a que planteaba que el/la aprendiz acude a LM solo cuando su conocimiento de LE no le permite cumplir sus propósitos comunicativos (Newmark y Reibel 1968 citado por Manchón 2011). Esta teoría coincidió con la posición innatista de Chomsky que invalidaba la visión conductista de los/as contrastivistas otorgándole así un papel activo al individuo en la formación de su IL (Corder 1967, 1971, Nemser 1971, Selinker 1972 citados por Manchón 2001).

Algunos/as autores/as, en consecuencia, dieron cuenta de la transferencia como un proceso responsable en la formación de la IL (Selinker 1972 citado por Manchón 2001). Así, la transferencia ya no era considerada dependiente enteramente de la cercanía o no entre la LM y la LE, sino que se debía a factores tanto internos como externos del/de la aprendiz (Manchón 2001) como la edad, el estado de desarrollo de la IL, las percepciones del/de la aprendiz sobre la semejanza o distancia de ambas lenguas, el contexto de aprendizaje y la presión comunicativa que este/a tenga.

Cabe agregar que el análisis puede realizarse no solamente entre LM y LE sino también entre LE y un determinado estadio en el aprendizaje de esa lengua lo cual se conoce como análisis de errores (Corder 1973 citado por Alonso 2003). Este nace de los cuestionamientos sobre el carácter predictivo del análisis contrastivo suponiendo la necesidad de trabajar sobre un *corpus* real de los errores de los/as estudiantes (Srhidar 1981, Van Els y col. 1986 citado por Alonso 2003).

El análisis de errores mostró que una buena parte de los errores cometidos se deben a una deducción indebida acerca de las normas de la LE (Blázquez 2010) y a que existe una diferencia entre las faltas relacionadas con la actuación por su carácter ocasional y los errores relacionados con la competencia debido a su carácter sistemático (Corder 1971 citado por Jamet 2009).

De igual modo, el uso de una forma incorrecta cuando ya ha sido usada por el/la aprendiz de forma correcta no necesariamente implica que se trate de una falta; puede también ser consecuencia de un conocimiento parcial de la forma cuando aún no maneja todos los contextos en los que debe ser empleada (Ellis 1994). A diferencia del análisis contrastivo en su visión débil, la comparación en el análisis de errores no se hace con la LM sino con la LE (Gass y Selinker 2001).

Por lo tanto, la percepción de los errores cambia: de ser percibidos como producto de la intromisión de los hábitos de la LM, se consideran como el “intento del/la aprendiz de generar y comprobar hipótesis” (García 1998: 184). Con el análisis de errores se evidencia que, efectivamente, algunos surgen de la transferencia; sin embargo, muchos otros resultan de diferentes fenómenos que

se presentarán en otro apartado. El análisis de errores introdujo, por consiguiente, una metodología para la investigación del lenguaje del/de la aprendiz (Ellis 1994).

En cuanto a la metodología empleada, Corder (1974 citado por Ellis 1994) presenta algunos pasos en el análisis de errores: recolección de muestra de la lengua del/de la aprendiz, identificación de errores, descripción de errores, explicación de errores y evaluación de errores. Ellis (1994) indica que este último paso no es incluido en muchos estudios sino que es tratado de forma independiente. Según Gass y Selinker (2001), la mayor crítica del análisis de errores fue su excesivo énfasis en ellos excluyendo otro tipo de información; es importante considerar lo que no es erróneo para tener un panorama general del comportamiento del/de la aprendiz.

En otra etapa de la evolución de la corriente, se incluye el análisis de errores a un campo más amplio denominado análisis de la actuación donde, además, se encuentran el estudio de morfemas y el análisis de las secuencias del desarrollo (Larsen Freeman y Long 1994 citado por García 1998).

El estudio de morfemas defiende la posición de un orden de adquisición de morfemas independiente de la LM con una variación mínima individual (Dulay, Burt y Krashen 1982 citado por García 1998). Agregan que solo una mínima cantidad de errores gramaticales son debidos a transferencias y rechazan la transferencia positiva debido a la comisión de errores que con recurso a la LM no habrían sido posibles. Esta posición provee aportes importantes en cuanto a mecanismos cognitivos y estrategias.

Por otra parte, el análisis de las secuencias del desarrollo estudia cómo se procesa el lenguaje en la adquisición y las etapas para el dominio de una estructura dada que, según sus defensores/as, tienden a ser similares a aquellas que atraviesa un/a hablante nativo/a. A pesar de su acuerdo con algunos postulados de esta corriente, Ellis (1985 citado por García 1998) reconoce la importancia de la LM en la adquisición de LE. Defiende, además, el concepto de orden de desarrollo, que se diferencia de la secuencia del desarrollo en cuanto aquél está sujeto a variación dependiente de la LM del/de la aprendiz, a factores lingüísticos y extralingüísticos del entorno, a estilos y a preferencias individuales.

Si bien la teoría del análisis contrastivo se fundamenta en enfoques estructurales, desde un punto de vista constructivista, la transferencia tiene trascendencia en el sentido de que los/as aprendices se valen de sus conocimientos anteriores para construir los nuevos (Farkamekh 2006).

Aún cuando el análisis contrastivo y el análisis de errores habían perdido vigor, desde ya hace algunos años se buscó reivindicar su rol sobre todo para la didáctica de LE con aportes de autores/as como Selinker, Nickel y Desoutter (Jamet 2009). Jamet cita a Kramsch (2007) en su defensa de los estudios de Lado y sostiene que muchas áreas como la traducción y la traducción automática, el análisis de conversaciones, la alternancia de códigos se deben al análisis contrastivo y que este campo debería, por lo tanto, ser reexaminado en el dominio del plurilingüismo y el pluriculturalismo.

#### II.B.4. Bilingüismo y Plurilingüismo

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa 2001) define el plurilingüismo como la competencia comunicativa desarrollada por el individuo en la que se conjugan conocimientos y experiencias lingüísticas que permiten la interacción de las distintas lenguas de las que dispone. Esta descripción coincide con la visión de Cook (1992 citado por Heidrick 2006) para quien el multilingüismo es la existencia en la mente de un sistema que funciona de forma integral en vez de la existencia de varios sistemas lingüísticos que operan de forma independiente.

El funcionamiento de la mente de un/a bilingüe y de un sujeto que hable LE difiere en que la del/de la hablante bilingüe se muestra más estable mientras que en el segundo caso se manifiesta un desequilibrio, una interacción o transferencia de conocimientos entre distintos sistemas lingüísticos. En el sujeto bilingüe hay, posiblemente, dos sistemas independientes pero interrelacionados por un posible canal de comunicación que podría ser la traducción (Martínez 1999).

De igual forma, se puede llamar bilingüe a un individuo con competencia en más de una lengua. Para ejemplificar el funcionamiento de la competencia de este tipo de bilingüe se pueden presentar estudios de importancia en la transferencia

interlingüística relacionados con la organización del léxico (Abunuwara 1992, citado por Gass y Selinker 2001) donde se muestran diferentes relaciones entre las lenguas: la coordinada o independiente entre dos lenguas no maternas, la compuesta o interdependiente entre la lengua materna y la lengua no materna más débil, y la intermedia entre la materna y la lengua no materna más fuerte. En el mismo ámbito, Groot y Hoeks (1995 citado por Gass y Selinker 2001) aseveran que la lengua materna parece tener una estructura léxica de asociación de palabra con la lengua extranjera más débil y una estructura de mediación conceptual con la más fuerte.

De acuerdo con el modelo parasitario de Hall (1993 citado por Hernández 2005: 22) “la mayor parte del vocabulario de la L2 se aprende mediante las conexiones establecidas con las palabras de la L1”; el nuevo léxico se almacena basado en la estructura de la LM por lo cual existe economía de esfuerzo al no haber necesidad de construir otro almacén para el nuevo conocimiento. Cuando la información no es igual a la ya existente, esta se acomoda en las estructuras previas reteniéndose más fácilmente.

En efecto, cuando adquirimos nuestra LM aprendemos ciertos elementos de su funcionamiento como nociones espacio temporales, deícticos, funciones sintácticas, etc.; por lo tanto, cuando nos enfrentamos al aprendizaje de una segunda lengua reflexionamos de forma más consciente sobre su estructura (Savli 2009); este es el caso de un aprendizaje de LE favorecido por un proceso de enseñanza aprendizaje formal.

En otros contextos, la situación puede no ser similar. Un individuo sin educación formal que se encuentre sometido al contacto entre lenguas puede establecer conexiones en cierta medida, pero, evidentemente, aquel que sí posea dicha educación tendrá mayor probabilidad de éxito al transferir sus conocimientos lingüísticos ya que ha adquirido mayor conciencia de este dominio.

En el marco de la educación venezolana, la experiencia ha indicado que un buen número de estudiantes en la Universidad, inclusive aquellos/as que se matriculan en una formación de este nivel en el departamento de Idiomas Modernos y que deberían poseer mayores aptitudes lingüísticas, llegan con

deficiencias en esta área y es la enseñanza explícita de la L2 la que les permite entender nociones que anteriormente habían estudiado en la primaria y la secundaria, a saber, categorías gramaticales, tiempos verbales, figuras de estilo, etc. Los/as aprendices realizan una transferencia retroactiva para luego realizar la transferencia de alcance posterior en el aprendizaje de la L3 y lograr, ahora sí, de forma más consciente la facilitación del aprendizaje. Por lo tanto, podría estimarse que el aprendizaje de la L2 representa para ellos/as un doble reto, el comprender y manejar el metalenguaje y el desarrollo de las competencias comunicativas, mientras que el aprendizaje de L3 se vería facilitado por un bagaje más amplio de metalenguaje y de estrategias comunicativas y de aprendizaje que el que poseían al inicio del aprendizaje de L2.

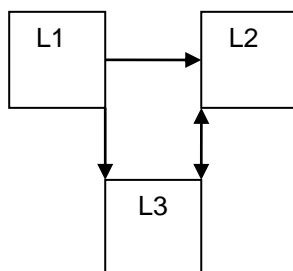
El plurilingüismo está relacionado, generalmente, con el desarrollo de lenguas minoritarias y con la necesidad de manejar lenguas de comunicación intra europeas e internacionales (Cenoz 1997). En Gass y Selinker (2001: 132) se encuentra el término transferencia interlingüística (*interlanguage transfer*) como “the influence of one L2 [...] over another”. Cuando se trata del aprendizaje de una tercera lengua, Cenoz (1997) y Gass y Selinker (2001) prefieren hablar de *adquisición multilingüe* que, si bien puede ser considerada como una variación del bilingüismo o de la adquisición de una segunda lengua, se trata de un proceso más complejo porque además de pasar por los procesos de la adquisición de la segunda lengua, existen interacciones de múltiples lenguas y la presencia de factores como la edad de aprendizaje de las distintas lenguas, el ambiente en el que fueron adquiridas y la distancia tipológica de las mismas.

Cenoz (1997) cita varios estudios a través de los cuales se mantienen dos posiciones opuestas, una referente al hecho de que el bilingüismo tiene un efecto positivo sobre la adquisición de otras lenguas (Thomas, 1988, Bild y Swain 1989, Cenoz y Valencia 1994, Klein 1995 citados por Cenoz 1997) y otra posición que sostiene que el bilingüismo no tiene consecuencias negativas ni crea diferencias con respecto a los/as monolingües en cuanto a la adquisición de una L3 (Jaspaert y Lemmens 1990, Zobl 1993 citados por Cenoz 1997). En el País Vasco, por ejemplo, el bilingüismo no influye negativamente; en muchos casos, más bien, favorece el aprendizaje de L3. En este estudio, se tratará de ver si, en realidad,



existe un efecto interlingüístico, tanto positivo como negativo, en la adquisición de una L3 o de dos LE aprendidas de forma simultánea.

La influencia entre las distintas lenguas en la adquisición multilingüe se muestra en el siguiente diagrama:



**Tabla 7:** Adquisición multilingüe de lenguas (Cenoz 1997).

De acuerdo con el esquema anterior, la interacción entre L2 y L3 es recíproca; mientras que aquella ejercida por LM hacia las demás lenguas es, en su mayoría, unidireccional ya que cualquier influencia que pueda ejercer L2 o L3 sobre LM sería mínima.

Desde el punto de vista cognitivo, la interdependencia entre las lenguas, que postula una competencia común a diferentes lenguas a través de las cuales se presentan fenómenos de transferencia (Cummins 1981 citado por Cenoz 1997), favorecería la adquisición de una tercera lengua. Según la hipótesis de la interdependencia, existe un nivel umbral de competencia a partir del cual una lengua puede tener efectos positivos sobre otras; en el caso de que no se haya llegado a ese nivel, el efecto sería negativo. Otro factor cognitivo importante se refiere al desarrollo metacognitivo (Lasagabaster 1997 citado por Cenoz 1997) que les permite a los/as bilingües ser más aptos/as en el análisis de las propiedades del lenguaje y en la construcción de relaciones semánticas utilizando estrategias basadas en su propia experiencia. Desde una perspectiva psicosocial, los/as bilingües se muestran más motivados en comunicar y en desarrollar una sensibilidad hacia los/as otros/as (Genesee *et al.* 1975, Ben Zeev 1977 citados por Cenoz 1997).

Asimismo, se han dado cuenta de algunos principios que rigen la transferencia en este contexto para que la L2 intervenga; entre ellos se ubica la similitud fonética y la plausibilidad de significado (similitud en función). Otra pregunta crucial es si el conocimiento de más de una lengua facilita la adquisición de otras desde un modelo de adquisición de la Gramática Universal (GU) (Klein 1995 citado por Gass y Selinker 2001). Se encontró que los/as multilingües tuvieron mejores resultados tanto en la adquisición del léxico como de la sintaxis y se concluyó que estos/as desarrollan cualidades como conciencia metalingüística y aprendizaje mejorado del léxico (Thomas 1998 citado por Gass y Selinker 2001); de igual manera, el procedimiento de aprendizaje es menos conservador (Zobl 1992 citado por Gass y Selinker 2001) para desencadenar parámetros de la GU. Otros sostienen que no necesariamente los/as multilingües son mejores aprendices (Nayak, Hansen, Krueger y McLaughlin 1990 citado por Gass y Selinker 2001).

Ciertamente, en el estudio de una L3, el/la aprendiz ha desarrollado una conciencia lingüística, mayor conocimiento metalingüístico, mayor experiencia en el aprendizaje formal de lenguas y en estrategias que lo/la ayudan durante el nuevo aprendizaje (Pinto 2013).

#### II.B.5. Condiciones específicas alrededor de la transferencia

Existen diversas situaciones que condicionan la transferencia ya sea de LM a L2, de LM a L3, de L2 a L3 o incluso de LE a LM. Ellis (1994: 338-339) propone un marco para la explicación de la transferencia de la LM teniendo en cuenta diversos estudios sobre la transferencia de la comunicación y del aprendizaje:

- 1 The LM system is utilized by both comprehension and production mechanisms. In both cases, there are constraints that govern when transfer takes place.
- 2 The interlanguage system is also utilized in the process of comprehending and receiving messages.
- 3 The LM system is utilized in the hypothesis construction responsible for interlanguage development. Again, constraints exist on when transfer takes place.
- 4 Comprehensible input, including that input which has been made comprehensible with the help of LM knowledge, serves a major source of information for hypothesis construction.
- 5 L2 output, including that output which has been made comprehensible with the help of LM knowledge, may be used for hypothesis construction.

Como bien lo sugirió Ellis, existen algunas restricciones para la aparición de la transferencia. Un principio postulado es el de transferencia a alguna parte (*transfer to somewhere*) propuesto por Andersen (1983 citado por Murphy 2005) quien expone que la transferencia tiene lugar si el elemento en la LM es compatible con los principios naturales de adquisición y si el *input* de la LE lleva a la generalización a partir de la LM; las estructuras preferidas deben, además, ser libres, invariables, funcionalmente simples y con morfemas muy empleados.

Pero no solamente la transferencia se debe a la similitud entre dos lenguas (Kellerman 1995 citado por Alonso 2002a). Esta afirmación corresponde al principio de transferencia a ninguna parte que está ligada a la conceptualización de la experiencia: el/la aprendiz asume que no existe variación entre las lenguas; por lo tanto, grandes diferencias entre las lenguas conllevan dificultades de aprendizaje (Alonso 2002a).

Por otra parte, Prieto (2005) recoge los criterios propuestos por Alonso y González (1996) para la aparición de transferencias:

1. Criterios lingüísticos: semejanzas tipológicas, universales lingüísticos y elementos marcados.
2. Criterios psicolingüísticos: conciencia de la distancia tipológica y de los elementos marcados.
3. Criterios sociolingüísticos: el contacto lingüístico promueve la transferencia.

Por su parte, Ellis (1994) presenta y explica los factores determinantes en la transferencia, entre los cuales cita el nivel del lenguaje, factores sociales, elementos marcados, prototipos, distancia lingüística y psicotipología, factores de desarrollo y además factores no estructurales como diferencias individuales y la naturaleza de la tarea. Igualmente, Weinreich (1953 citado por Blas 1991) apoya la existencia de esos grandes tipos de factores y ubica entre los factores estructurales la identificación en ambas lenguas de unidades lingüísticas, la frecuencia de un elemento en el discurso y el grado de estabilidad de los elementos. Además, Blas (1991: 282) señala entre los factores estructurales que

la interferencia “puede contribuir, en efecto, a reconsiderar determinados aspectos del sistema poco equilibrados, y que, por lo tanto, pueden sufrir en mayor medida un proceso de reestructuración en el contexto del bilingüismo”.

En el mismo orden de ideas, Domínguez (2001) señala la existencia de factores estructurales y extralingüísticos en la aparición de interferencias. Dentro de los estructurales señala que:

- 1.- Es más difícil de aprender aquellos entes no presentes en la LM.
- 2.- Entes diferentes en ambas lenguas resultan más difíciles de aprender.
- 3.- Aquellas unidades o caracteres que al/a la nativo/a le resultan difíciles también le resultarán difíciles a los/as que aprenden una LE. Existen una serie de campos que presentan dificultades no solo a extranjeros/as, sino también a nativos/as y que llevan a cometer muchos y diversos errores, por ejemplo la declinación del pronombre, del artículo o del adjetivo o la conjugación de los verbos irregulares.
- 4.- Costumbres lingüísticas erróneas presentes en la LM se transmiten también al aprendizaje de la LE.

En cuanto a los factores no estructurales o extralingüísticos, estos pueden ser de orden individual o grupal. En este estudio, nos conciernen los de carácter individual puesto que pueden ser llevados al contexto de la enseñanza de LE mientras que los grupales son inherentes a grupos sociales en situación de bilingüismo (Weinreich 1953 citado por Blas 1991).

A continuación, se presentará una recopilación de una cantidad de factores encontrados en distintas investigaciones que parecen tener una implicación con el fenómeno de la transferencia.

#### II.B.5.1. *Interacción entre transferencia y factores estructurales*

Como se ha reflejado, la distancia entre las lenguas es una variante importante como fuente potencial de transferencia lingüística (Cenoz 1997). Ringbom (1990 citado por García 1998) también asevera que la transferencia es más propensa en

casos donde las lenguas sean cercanas; pero añade que es más común en las estructuras simples que caracterizan las primeras etapas del aprendizaje. Otros estudios como el de Brown e Iwasaki (2013) han concluido con la aceptación del rol primordial en la adquisición de partículas específicas del coreano por parte de hablantes del japonés comparado con los/as hablantes del inglés. La transferencia depende, así, de la relación cercana de ambas lenguas, la mayor cantidad de cognados y de congruencias en los sistemas gramaticales facilitará el aprendizaje de la LE (Ringbom 1992 citado por Lakkis y Malak 2000). En el caso contrario; es decir, cuando las estructuras se distancian, el/la aprendiz puede hacer uso de la estrategia de omisión o evasión (*avoidance*) para evitar cometer errores.

En un estudio sobre la adquisición del portugués como L3 en estudiantes marroquíes que dominaban el español y el francés, se demostró que los/as aprendices acudían a estas dos últimas lenguas para la transferencia léxica debido a su relación con L3 (Pinto 2013). En otros estudios se revela mayor interferencia entre estructuras similares en lenguas cercanas como el español y el francés (Contreras y Ferreira 2013).

Difiriendo de otras posturas, Martín Martín (2004 citado por Galindo 2005: 291) sostiene que:

la transferencia de signo positivo no es directamente proporcional al grado de semejanza entre la L1 y la L2, sino que responde a factores universales y de desarrollo intralingüístico.

Relacionado con la distancia, se presenta el factor de la conciencia de dicha distancia. Este se refiere a la *psicotipología* (Kellerman 1983 citado por Farkamekh 2006) de las lenguas cuya clasificación se basa no en su familia de origen, sino en sus rasgos gramaticales y lingüísticos como el orden de las funciones sintácticas, si son flexivas, aglutinantes o aislantes, el uso que se les da (vernácula, pidgin, criolla, vehicular), etc. La psicología es, entonces, el conocimiento reflejado en un continuo que representa cómo el individuo percibe su propia lengua materna en tanto información neutra de la lengua común, según

el/la aprendiz, en las diferentes lenguas o en tanto información específica única de su lengua (Kellerman 1979 citado por Gass y Selinker 2001).

En una revisión de su teoría, Kellerman (1979 citado por Gass y Selinker 2001) introdujo los conceptos de significados nucleares y significados no nucleares basados en factores como la frecuencia, la literalidad, carácter concreto y su entrada en el diccionario; es probable que los significados nucleares sean equivalentes a la información neutra y los no nucleares a la información específica. Los elementos nucleares son más probablemente transferidos sin importar la distancia percibida. Una segunda área de transferencia probable es entre lenguas percibidas como cercanas sin importar la distinción entre elementos nucleares y no nucleares; además todos estos elementos varían en el curso del aprendizaje. Gass y Selinker (2001) resumen que la transferencia solo puede ser predecible de forma probable.

En resumen, Kellerman (1979 citado por Ellis 1994) sostiene que la psicotipología del/de la aprendiz interactúa con su prototipicidad, la primera determina lo que realmente se transfiere en la actuación y la segunda, lo que los/as aprendices pueden arriesgar en el momento de transferir; es decir, según su percepción sobre la distancia lingüística, los/as aprendices deciden si transferir aquellos elementos que les parecen prototípicos y, por lo tanto, potencialmente transferibles. Asimismo, la psicotipología es modificada a través de la experiencia.

Un concepto asociado es el elemento marcado. Los elementos marcados son entendidos por Gass y Selinker (2001) como aquellas formas menos comunes entre las lenguas del mundo. Existen dos hipótesis generales: el/la aprendiz transfiere el elemento no marcado cuando su correspondiente en LE es marcado y el/la aprendiz se resiste a la transferencia de formas marcadas, sobre todo, si su correspondiente en LE no es marcada.

Se estableció, además, la hipótesis diferencial de elementos marcados (Eckman 1977 citado por Ellis 1994) ante tantas posiciones que debatían sobre ese aspecto. La hipótesis mantiene que se pueden predecir las dificultades del/de la aprendiz comparando su LM y la LE, así, las áreas de la LE distintas de la LM y que son relativamente más marcadas que en LM serán más difíciles; el grado de

dificultad de esos mismos aspectos corresponde con el grado relativo de elementos marcados asociados a ellos. Además, aquellas áreas de la LE que sean diferentes a la LM pero que no son relativamente más marcadas que en LM no serán difíciles. Sin embargo, Isurin (2005) explica la dificultad de determinar los elementos de LE sustituibles con la forma correspondiente en LM. Eckman refleja, además, la inconsistencia en lo que es y no es un elemento marcado.

Relacionada con los elementos marcados se encuentra la frecuencia de un ítem en LM. Mientras mayor sea su frecuencia de aparición es más probable que sea transferido a LE (Larsen Freeman 1976 citado por Murphy 2005) ya que, según Kellerman (1983 citado por Murphy 2005), el/la aprendiz percibe un elemento de poca frecuencia como psicológicamente marcado.

Otro factor importante que hay que tener en cuenta en el aprendizaje de LE es el nivel de los/as aprendices en cada una de las lenguas que maneja (Cenoz 2001 citado por Farkamekh 2006). Para Odlin (1989) la relación entre la competencia lingüística y la influencia de LM es compleja. Según Corder (1978 citado por Ellis 1994), la IL es un continuo que se va reestructurando; de acuerdo con esta posición la transferencia sería más obvia en las primeras etapas del aprendizaje. Para Odlin (1989) los estudios que defienden la presencia de transferencias en las etapas iniciales ponen énfasis en la transferencia negativa, pero cuando se trata de una facilitación, esta ocurre tanto en las primeras etapas como en las más avanzadas.

Así otros autores afirman que las posibilidades de transferencia aumentan en la medida que aumenta el conocimiento de la lengua (Klein 1989). De esta forma, algunos tipos de transferencia negativa no pueden ocurrir sino luego de un cierto nivel de competencia (Kellerman 1984 citado por Odlin 1989). En efecto, aunque se asuma lo contrario, la transferencia no depende exclusivamente ni principalmente de las etapas iniciales (Contreras y Ferreira 2013); los/as estudiantes de nivel intermedio tienden al uso de patrones prefabricados dada su baja competencia mientras que los/as más avanzados/as utilizan su LM como recurso lingüístico para compensar sus vacíos (Pishghadam y Sharafadini 2011).

Jarvis (2000 citado por Murphy 2005) es de la misma postura e indica que para la transferencia conceptual (transferencia a ninguna parte) el/la aprendiz adquiere más herramientas en LE para expresar su perspectiva en LM.

Otros errores son más típicos en fases más avanzadas lo cual no quiere decir que se eliminen los errores de las primeras fases. Ellis manifiesta, en concordancia con Odlin (1989) que es razonable pensar que en niveles avanzados se está en capacidad de sacar mayor ventaja de material similar a la LM; de igual forma, señala que la IL no es un continuo que se reestructura si bien en algunos aspectos como en el ritmo se refleja esa reestructuración.

En un estadio avanzado del aprendizaje, con una competencia casi equivalente en LM y LE, la aparición de interferencias no es debida a una falta de dominio:

tras el uso correcto de una estructura puede suceder que en un momento determinado se presente un uso incorrecto, lo que nos situaría en el caso de la interferencia procedente de otra lengua. Las estructuras que interfieren no tienen por qué ser de gran dificultad, sino que cualquier estructura hasta la más cotidiana puede ser origen de interferencias (Domínguez 2001: s/p).

Esta aseveración podría explicarse con la tesis de Fernández (1999/2000) para quien las interferencias suelen aparecer más frecuentemente cuando los/as aprendices se encuentran en situaciones de uso creativo de la LE; es decir, en una participación activa, en interacción lingüística.

Un factor clave en el entendimiento de algunos errores es la interacción del subsistema fonológico, ortográfico, léxico, etc. (Brown e Iwasaki 2013). Para Ellis (1994), en las dimensiones del lenguaje se reconoce que existe una transferencia más perceptible en lo fonológico que en lo sintáctico visible en el acento extranjero; en el dominio léxico, sobre todo, cuando las lenguas son cercanas; y en el dominio discursivo (patrón tópico comentario, por ejemplo) debido quizás a la conciencia metalingüística de las propiedades gramaticales lo cual puede inhibir la transferencia.

Desde el punto de vista del orden de las palabras, se ha demostrado, también, la dificultad a la hora de determinar la influencia de la LM. El orden varía según



las lenguas, este puede ser VSO, SVO o SOV, al mismo tiempo, dicho orden puede ser rígido o flexible (Ellis 1994).

En un principio, Odlin (1989, 1990 citado por Ellis 1994) revisó la posición universalista para la cual existía poca transferencia negativa en cuanto al orden básico de las palabras. Para los/as minimalistas, existen ejemplos que aparentan ser transferencia pero, en realidad, se trata de una estrategia discursiva (Clash y Muysken 1986 citado por Ellis 1994) para lo cual Odlin sostiene que, en efecto, los/as estudiantes se apoyan al principio del aprendizaje en patrones tópico comentario. Después de evaluar diversos estudios, concluye que no existe limitación universal sobre la transferencia en el orden básico de las palabras; sin embargo, son pocos los casos de transferencia debido a que existen pocas investigaciones sobre aprendices principiantes para quienes la transferencia es más probable y, en segundo lugar, los/as aprendices son conscientes del aspecto del orden básico de las palabras y lo imitan en otras lenguas; los/as docentes, al igual, se encuentran atentos a esa clase de errores (Odlin 1990 citado por Ellis 1994).

En el ámbito de las nociones, cuando estas son aprendidas por primera vez, parece haber mayor facilidad de adaptación y de fijación de la nueva forma en la LE. En los dominios de la lengua más finitos como lo son la conciencia fonológica y la decodificación, las correlaciones interlingüísticas son mayores a la vez que aspectos más amplios y complejos como el lenguaje oral muestran poca existencia de transferencia (Melby Lervag y Lervag 2011).

No obstante, la interferencia va más allá de la estructura lingüística lo cual se evidencia a partir de la siguiente afirmación:

Dado que la lengua tiene una función comunicativa que va más allá de las estructuras lingüísticas, no se puede restringir el tratamiento de la interferencia al análisis del préstamo lingüístico; se deben considerar varios factores tales como aspectos sociolingüísticos, comunidad de habla y aspectos pragmáticos, entre los más importantes, fenómenos lingüísticos que explicados a partir de las diferencias culturales de los sujetos hablantes (Buitrago y col. 2011: 725).

Los factores del desarrollo también atribuyen limitaciones en la transferencia y se refieren a la medida en que la transferencia se hace evidente en los diferentes

niveles de desarrollo y a la complejidad de la interacción entre los principios naturales de adquisición de LE y la transferencia. Estos factores se revelan de diferentes maneras (Zobl 1980 citado por Ellis 1994). Una de ellas se refleja en el hecho de que los efectos de LM solo son notorios después de que el/la aprendiz haya llegado a una etapa del desarrollo que haga que la transferencia sea posible en tanto este/a logre una medida de similitud crucial; es decir, que haya adquirido algún patrón correspondiente tanto en LM y en LE pero que en otras situaciones se diferencien. El/la aprendiz puede llegar a asumir que ambas lenguas trabajan de forma similar en ese sentido.

La segunda de las maneras se muestra en que el desarrollo puede ser retrasado cuando una estructura transitoria universal que surge naturalmente en la IL corresponde a la estructura de LM. Esto se fundamenta en que los errores pudiesen estar determinados tanto por factores naturales como por la influencia de LM. Ellis cita a Hatch (1983) y afirma que estos dos factores trabajan juntos en fonología y morfología pero que en dominios mayores como la sintaxis y el discurso se manifiestan, en su mayoría, los factores naturales. Uno de los ejemplos más característicos se localiza en la sintaxis de LE y se tiene como muestra la negación de patrón *no+verbo* (Cazden y col. 1975 citado por Ellis 1994) realizada por aprendices de habla hispana; estos/as estudiosos/as defienden; sin embargo, que no se trata de una transferencia debido a que ese patrón es común en todos los/as aprendices aun si no es similar al patrón de su LM; además, esa estructura persistió en la IL por más tiempo que para aquellos/as cuya LM no lo poseía.

La tercera forma se refiere al efecto facilitador. Cuando hay falta de correspondencia entre LM y el patrón de desarrollo natural, el/la aprendiz progresa más rápido a través de las etapas. Kleinmann (1977 citado or Gass y Selinker 2001) sostuvo que cuando algo en LE es muy diferente de LM, existe el efecto de novedad; en su estudio se reveló que formas no presentes en la LM de los/as aprendices eran adquiridas en etapas tempranas y de forma adecuada lo cual podría imputársele a la frecuencia (cantidad de *input*) y a la prominencia perceptual de la forma haciendo que los/as aprendices la noten más fácilmente.

En ocasiones no se puede determinar si un error es de un tipo o de otro dando cuenta así de la existencia de *ambiguous gofos*; es decir, que pueden ser errores tanto de interferencia como de desarrollo (Dulay y Burt 1974 citado por Gass y Selinker 2001).

El grado de anterioridad del aprendizaje o *recency* (Hammarberg 2001 citado por Farkamekh 2006; Shanon 1991 citado por Murphy 2005) es otro elemento que puede tener efectos en la influencia interlingüística. Según Farkamekh (2006), los/as aprendices tienen como fuente de transferencia una lengua que usen activamente en lugar de aquellas que conozcan pero que ya no usen.

Este concepto se conecta con la primacía estructural interlingüística (Bock 1986 citado por Hsin, Legendre y Omaki 2013); es decir, a la tendencia de producir oraciones que contengan estructuras sintácticas escuchadas con anterioridad. Esto ocurre en los/as niños/as bilingües pero, según los autores, no se reporta en los adultos ya que son inhibidas por supresión habitual de enunciados indeseados. Este fenómeno podría, en consecuencia, advertirse en la IL de los/as aprendices de LE mientras se madura el control cognitivo.

Los factores sociolingüísticos, por su parte, incluyen los efectos del contexto social y de la relación entre el/la hablante y el/la interlocutor/a. En los contextos donde la atención es alta, se reduce la transferencia negativa; es decir, si el contexto requiere atención a normas externas, se inhibe la transferencia de este tipo; pero si el contexto requiere atención de normas internas como en una conversación libre, el/la aprendiz buscará de forma más libre la ayuda de su LM si eso ayuda a la comunicación y promueve respuestas afectivas positivas. No obstante, si el uso de LM es apropiado socialmente, debido a su prestigio, la transferencia en los estilos cuidados es más probable que en los vernáculos (Ellis 1994).

Además, Odlin (1989) sostiene que la importancia de la transparencia varía según el contexto social. Esto se basa en ejemplos y contraejemplos del estudio de Kellerman (1983 citado por Odlin 1989) que conduce a la creencia de que las expresiones idiomáticas transparentes son más transferibles; aun así, lo que puede ser transparente en unos idiomas puede no serlo para otros dando lugar a

la ambigüedad. Por lo tanto, se deduce la importancia de tomar en consideración el contexto social. En relación con este aspecto, estudios, aunque todavía imprecisos, defienden la relación entre el grado de familiaridad con la cultura de LE y el nivel de desempeño en la lengua; la cercanía entre LM y LE no sería la única razón que avale la facilidad en la adquisición de LE, sino que, además, los/as aprendices pueden sacar provecho de la familiaridad con la cultura extranjera para lograr una mejor expresión (Iwashita 2012).

Del mismo modo, Domínguez (2001) señala que existen factores sociolingüísticos como el prestigio de la lengua, el contacto entre grupos lingüísticos, las actitudes de la comunidad lingüística, los elementos pragmáticos, por ejemplo. Se trata de un proceso no consciente y no deseado. Además, sugiere:

El proceso de la interferencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras no se debe solo a diferencias culturales entre comunidades lingüísticas, ni únicamente a las diferencias tipológicas de las lenguas, sino también y además a las características individuales de cada aprendiz y su situación y contexto, así se pueden considerar aspectos psicológicos y físicos como causantes de interferencia, como la excitación, miedo, cansancio, etc (Domínguez 2001: s/p).

El bagaje educativo parece jugar un rol importante en la transferencia, aquellos/as aprendices que tienen alto nivel de alfabetización en LM tienen mayor facilidad en la adquisición de competencias de LE, sobre todo, gracias a una transferencia de entrenamiento debido a sus competencias de resolución de problemas (Cummins 1979 citado por Odlin 1989). Este factor puede, además, facilitar la transferencia positiva en el reconocimiento de cognados; por otra parte, aquellos individuos que no pueden leer una serie de textos en LM presentarán dificultad en el aprovechamiento de cognados (Stendahl 1972 citado por Odlin 1989). La habilidad en la escritura en textos con características específicas dará una gran ventaja en la adquisición de LE (Scribner y Cole 1981 citado por Odlin 1989).

De forma cónsona, la hipótesis de la interdependencia de Cummins (1981 citado por Cummins 2005) expone que a medida que la instrucción en Lx sea efectiva al promover la competencia en Lx, la transferencia de dicha competencia

hacia L<sub>2</sub> ocurrirá siempre y cuando exista suficiente exposición a L<sub>2</sub> y una motivación adecuada por aprender esta última. En este sentido, la transferencia de conceptos de una lengua a otra puede llevarse al campo del metalenguaje y de las competencias desarrolladas en L<sub>1</sub> e incluso de aquellas desarrolladas en L<sub>2</sub> transferibles a la adquisición de L<sub>3</sub>:

although the surface aspects (e.g. pronunciation, fluency, etc.) of different languages are clearly separate, there is an underlying cognitive/academic proficiency that is common across languages. This common underlying proficiency makes possible the transfer of cognitive/academic or literacy-related proficiency from one language to another. (Cummins 2005: 4).

#### II.B.5.2. *Interacción entre transferencia y factores no estructurales*

Entre los factores no estructurales que interactúan con la transferencia se pueden identificar la variación individual, la edad de la adquisición, la conciencia lingüística y el contexto social (Odlin 1989). Otros como Ellis (1994) identifican al contexto social y la conciencia lingüística dentro de los factores estructurales.

Cabe mencionar que los factores no estructurales o extralingüísticos pueden ser de orden individual o grupal (Weinreich 1953 citado por Blas 1991). En este estudio, conciernen los de carácter individual puesto que pueden ser llevados al contexto de la enseñanza de LE mientras que los grupales son inherentes a grupos sociales en situación de bilingüismo. Entre los factores extralingüísticos de carácter individual se citan la facilidad del/de la locutor/a para su expresión oral, la destreza para mantener separadas las lenguas que pone en contacto, su competencia en cada una de las lenguas, su especialización en el uso de LE, y la actitud que él/ella manifiesta hacia cada una de las LE.

Otros elementos de variación individual corresponden a la personalidad, a la aptitud a la imitación fonética y a la alfabetización. Factores de la personalidad como la ansiedad y la empatía influyen en la transferencia (Odlin 1989). La ansiedad puede llevar a la elusión de formas difíciles (Schater 1974, Kleinmann 1977 citados por Odlin 1989); de igual manera, la empatía del individuo hacia la comunidad de LE lo lleva a una menor influencia de su L<sub>1</sub> (Odlin 1989).

Conjuntamente, la personalidad de un/a aprendiz puede ser el reflejo de las normas sociolingüísticas de su comunidad nativa o de su propia personalidad (Odlin 1989). No obstante, las normas de la comunidad nativa pueden ser flexibles y solaparse a aquellas de la LE; o bien, es posible que el individuo no desee adherirse a las normas de su comunidad sino que se adapta fácilmente a las nuevas normas.

Distinguiéndose de la empatía que representa un factor de la personalidad (Odlin 1989), la aptitud de imitación fonética consiste en una capacidad que cuando es baja refleja los efectos de la influencia fonológica de LM.

No parece haber una relación clara entre la transferencia y la edad; sin embargo, pareciera que los/as adultos/as son más propensos a la transferencia que los/as niños/as puesto que el/la adulto/a tiene las estructuras de su LM internalizadas y tratará de aplicarlas cada vez que se encuentre con falta de conocimiento en la LE (Calvo 2005). Brown (1994 citado por Martínez 1999) considera que el/la adulto/a muestra una fuerte dependencia hacia su LM. En el aprendizaje de estudiantes más jóvenes, el desarrollo cognitivo y metalingüístico se asocian y los/as más adultos/as avanzan más rápido en las primeras etapas de adquisición de LE (Cenoz 2001 citado por Farkamekh 2006); estos/as últimos/as pueden tener una percepción más clara de la distancia lingüística al momento de elegir la lengua fuente de transferencias.

La pronunciación es el área que parece tener mayor relación con la edad y puede ser explicada por la alteración del programa de control motriz que gobierna los órganos del habla (Scovel 1969 citado por Odlin 1989).

En otras áreas como el léxico y el desarrollo sintáctico hay evidencia de relación entre la edad y LM; según Trévise (1986 citado por Odlin 1989), los/as adultos/as y adolescentes hablantes de francés no muestran tanta moderación como los/as niños/as en el uso del orden de las palabras aunque muestran elusión en el empleo de patrones de orden franceses en las oraciones en inglés. Por otra parte, en los/as niños/as se refleja una mezcla de códigos inconsciente de la existencia de dos sistemas distintos y en los/as adultos/as una alternancia de códigos consciente de ese hecho (Odlin 1989).

Los factores de influencia observados tanto en niños/as como en adultos/as son múltiples (Odlin 1989) como las competencias de alfabetización, uso de la LE, su manera de aprender la LE, su procedencia social, sus actitudes sociales, etc.

Murphy (2005) manifiesta que se deben realizar más estudios acerca de la relación entre la edad y la influencia interlingüística ya que los estudios realizados solo se han enfocado en niños/as sin haberlos comparado con la adquisición en los/as adultos/as.

Todos estos elementos dan cuenta de los diversos factores que traspasan el nivel lingüístico y que influyen en el proceso de aprendizaje de LE. Se podría afirmar que una interferencia que tiene lugar luego de un uso correcto del mismo elemento puede deberse, a un factor extralingüístico o no estructural.

#### II.B.5.3. *Transferencia y aprendizaje de L3*

El estudio de la adquisición de una tercera lengua está abriendo su paso ya que se trata de un aprendizaje con características propias; además se considera que el/la aprendiz de L3 posee una configuración única y específica (De Angelis y Selinker 2001 citado por Murphy 2005).

Cuando un/a aprendiz domina otras LE y está aprendiendo una nueva, su LM percibe el nuevo sistema y lo organiza de acuerdo con un patrón definido; si la nueva lengua es más cercana a otra lengua conocida diferente a la LM, la transferencia se da con la primera (Chandrasekhar 1982 citado por Buitrago y col. 2011). Efectivamente, se ha observado que en los/as bilingües que aprenden otra lengua, existe mayor influencia de LM en cuanto a transferencias si bien L2 también es fuente de transferencia sobre todo cuando es próxima a L3 (Ahukanna, Lund y Gentile 1981, Bartelt 1989, Ringbom 1987, Singh y Carroll 1979 citados por Cenoz 1997).

Una posición contraria (Heidrick 2006) sugiere que la influencia de L2 es frecuentemente preferida por los/as aprendices a la transferencia desde LM. La autora cita el trabajo realizado por Williams y Hammarberg (1998) en el cual se sustenta que, en efecto, existe transferencia de L2 de forma preferencial siempre

y cuando ciertos elementos como dominio del idioma, tipología y uso reciente estén presentes.

Para Grade (2006 citado por Buitrago y col. 2011), en estos contextos, la interferencia viene dada por la lengua vehicular antes que por la LM; Buitrago y col. consienten esta afirmación: “la interferencia se presenta por la *influencia de una lengua vehicular* y no por el conocimiento más profundo de alguna de ellas” (2011: 735).

Ciertamente, el estudio plurilingüe es una situación compleja ya que nos ubica en un movimiento de vaivén entre las tres lenguas que constituyen el bagaje lingüístico de los/as aprendices (Farkamekh 2006). Asimismo, a pesar de los parecidos en la sintaxis de LM y L3, el/la aprendiz se refiere, consciente o inconscientemente a su L2, lo que ha sido llamado “efecto de la lengua extranjera” aun si esta difiere de la L3 (Meisel 1983 citado por Farkamekh 2006). Heidrick (2006) lo plantea como la supresión de LM en calidad de lengua materna cuando se aprende una LE adicional activando, de esa forma, la L2. Williams and Hammarberg (1998 citado por Heidrick 2006) teorizan la existencia de diferentes mecanismos en la adquisición de LM y LE que explicaría por qué al aprender otra lengua extranjera se reactivaría el mecanismo de la L2. Selinker y Baumgartner Cohen (1995 citado por Murphy 2005) se refieren a este hecho como modo hablar extranjero (*talk foreign mode*) y Hammarberg (2001 citado por Murphy 2005) explica, además, una posible estrategia consciente por suprimir la LM al considerarla como no extranjera.

Reseñando como ejemplo el inglés, Desoutter (2004) intuye que ese paso por L2 puede deberse al estatus del inglés como referencia obligatoria en LE o, quizás, si la LM y la L3 son vecinas, existe una actitud de desconfianza por parte del/de la aprendiz en cuanto a la transferencia la cual puede ser engañosa dado precisamente a la cercanía de ambas lenguas; este hecho lo induciría consciente o inconscientemente a valerse del otro sistema lingüístico del que dispone.

En cuanto a la psicotipología, el/la estudiante trata de economizar sus capacidades cognitivas reduciendo al máximo las separaciones entre dos lenguas



por lo cual la tendencia será en apoyarse sobre aquella lengua menos alejada de la L3 (Farkamekh 2006).

En la adquisición de L3, no existe un consenso acerca de la influencia del nivel de dominio del/de la aprendiz sobre la transferencia; algunos sugieren que se debe tener un cierto nivel de L2 (Hammarberg 2001 citado por Murphy 2005). Este autor también explica que la influencia de L2 disminuye dos veces más rápido que aquella de LM; otros, que la fuente de la transferencia se relaciona con la lengua más débil y la aprendida en último lugar, en especial en lo referido a los préstamos léxicos (Shanon 1991 citado por Murphy 2005); una tercera postura indica que la L2 facilita la transferencia de formas y que la LM o la lengua con mayor nivel influye positivamente cuando se trata de transferencia de significado.

En el caso de nociones o partes del discurso en L3 opuestas a las pertenecientes a L2, existe mayor transferencia negativa cuando los/as aprendices son más competentes en L2, mientras que si el aprendizaje de L3 dura cierto tiempo, los conocimientos previos permiten una mejor adquisición de los nuevos elementos si el/la aprendiz es menos competente en L2 (Melby Lervag y Lervag 2011).

La presencia de rasgos de otras lenguas en el caso de L3 depende de diversos factores que interactúan (Wang 2013). En fonología, en las etapas iniciales de la adquisición se presenta un mecanismo de copiado de la L2 mientras que cuando avanzan en dominio de la lengua su fuente de transferencia regresa a LM (Wrembel 2010 citado por Wang 2013). El estudio documental de Wang (2013) sugiere que en el ámbito del léxico y de la morfología los factores a los que se les acredita la transferencia son preferiblemente la psicotipología, el efecto de la lengua extranjera y el estatus, sin dejar de considerar aspectos como el uso o aprendizaje recientes, exposición, orden de adquisición, nivel de dominio, entre otros.

Además, la influencia interlingüística se ve afectada por el proceso natural o formal de la adquisición y por las estrategias con las cuales se aprendieron las lenguas (Farkamekh 2006). Para Murphy (2005) es necesario tener precaución

con este aspecto ya que podría darse un caso de transferencia de entrenamiento si las técnicas para el aprendizaje de L2 aún se encuentran activas.

Si se considera el ejemplo de China donde la L2 que se introduce en la escuela es el inglés, cuando se aprende el francés como L3 ya el/la aprendiz ha adquirido conocimientos sobre la escritura alfabética y posee nociones gramaticales como la diferenciación de plural y singular, las categorías gramaticales y el metalenguaje adecuado (Chen 2003) facilitando así, en general, el inglés el aprendizaje del francés. Este caso se puede llevar al aprendizaje de una LE en el contexto venezolano; la experiencia indica que durante el aprendizaje escolar de la lengua materna, los/as nativos/as carecen de un metalenguaje bien definido aún en el caso de la LM; sin embargo, al introducirse en una L2 (por lo general el inglés) se van adquiriendo esas nociones y en el momento de aprender una L3 (el francés, en muchos de los casos) el/la aprendiz venezolano/a es capaz de transferir, en mayor medida, dicho conocimiento y así, igual que en el caso de China, facilitar el aprendizaje de la L3.

El grado de exposición y uso de la LE también influye en la disminución de las transferencias (Odlin 1989). La disminución de la transferencia de L2 es más pronunciada que la de L3 (Dawaele 2001 citado por Murphy 2005); pero Murphy explica que podría ser debido al sistema más complejo de los/as multilingües quienes tienen más recursos cognitivos que manejar; de igual forma, señala que mientras mayor sea la exposición en L2 mayor es la probabilidad que esta sea la fuente de transferencia en L3.

Desde un punto de vista pragmático, se ha investigado sobre el grado de formalidad impuesto por un determinado contexto (Murphy 2005). Según el estudio de Dewaele (1998, 2001 citado por Murphy 2005), la alternancia de códigos es más común en situaciones informales tanto en L2 como en L3; ahora bien, los/as hablantes de L3 tendrán menos precisión morfológica comparativamente con los/as de L2 tanto en situaciones formales como informales. Los/as hablantes de L3 invierten mayores recursos cognitivos para la prevención de la transferencia lo cual trae un efecto sustancial sobre su fluidez; así, en situaciones formales producen enunciados más cortos y más errores lexicales que en situaciones informales donde los enunciados son mixtos. Tanto

en L2 como en L3 el ritmo aumenta en situaciones informales siendo el ritmo en L3 menor que en L2 en ambos contextos.

#### II.B.6. Consecuencias de la transferencia

Según Odlin (1989), la transferencia puede traer ciertas consecuencias como la subproducción, la sobreproducción, los errores de producción y la mala interpretación; estos dentro de la transferencia negativa. Aparte de esto, puede haber efectos de transferencia positiva y duración discrepante de adquisición.

La subproducción se debe a la elusión de estructuras en la LE diferentes en LM; este hecho produce que se empleen regularmente estructuras menos frecuentes en LE porque el/la aprendiz se siente más seguro/a, a esto se le llama sobreproducción y es, por lo general, aunque no de manera exclusiva, una consecuencia de la anterior.

Otros errores de producción son las sustituciones y los calcos; los primeros se manifiestan al utilizar formas de LM en la LE, mientras que los segundos surgen al emplear estructuras muy relacionadas con LM; ej. *\*he tenido mi pelo cortado* (Calvo 2005). Un calco lingüístico se define como “una traducción literal de unidades de la LM, adaptándolas al sistema de la L2” (Calvo 2010: 256).

Un tercer error de producción indicado por Odlin es la alteración de estructuras que puede ser manifestada en la hipercorrección definida como “overreactions to a particular influence from the native language” (1989: 38); un ejemplo de ello es la sustitución de la letra *b* por la *p* por parte de los/as nativos/as árabes que aprenden inglés (*\*blaying* por *playing*) y su uso inapropiado de la *p* (*\*hapit*) al tratar de evadir las sustituciones antes mencionadas dado que en árabe no existe distinción fónica entre ambas. La mala interpretación viene dada por la influencia de LM en la interpretación de los mensajes de LE luego de una mala percepción de los sonidos, de los patrones de orden de palabras y de asunciones culturales.

Finalmente, la duración discrepante de la adquisición surge a causa de los efectos acumulados de las diferencias y semejanzas interlingüísticas perceptibles,

por ejemplo, en el tiempo necesario para llegar a un alto grado de dominio de la lengua.

En cuanto a la transferencia positiva, sugiere que solo puede ser determinada a través de la comparación del éxito de grupos con diferentes LM (Odlin 1989) y sostiene que las similitudes estimulan la transferencia positiva en varias formas: vocabulario, sistema vocálico y de escritura, en estructuras sintácticas, etc.

#### II.B.7. Una perspectiva sobre los errores

En los inicios de la teoría contrastiva, los errores eran vistos como falta de aprendizaje y la enseñanza de lenguas buscaba erradicarlos (Manchón 2001). Manchón (2001) sugiere, de igual modo, que los errores existentes en el aprendizaje de LE no difieren enormemente de aquellos realizados por los/as niños/as cuando adquieren su LM; por lo tanto, la influencia de la transferencia se ve reducida. Esto se demuestra en estudios de desarrollo morfosintáctico de Cook, (1993), Dulay *et al* (1982), Ellis (1994), Gass y Selinker (1994), Van Els *et al.* (1984) (citado por Manchón 2001). MacLaughlin (1984 citado por Blas 1991) considera, además, que la transferencia es un tipo de error en el aprendizaje de una LE y admite que solo una tercera parte de estos errores se deben a la influencia de la LM.

Como ya ha sido señalado, las similitudes entre varios idiomas causan interferencia durante el aprendizaje simultáneo de lenguas, quizás, debido a las analogías estratégicas realizadas entre LM y LE por los/as aprendices (Buitrago y *col.* 2011). Para estos autores, la interferencia no debe ser vista de forma negativa como un error porque los términos interfirientes son empleados adecuadamente aun cuando se encuentren en un código distinto.

Cuando el/la aprendiz no conoce una regla o una palabra en LE y comete errores debido a la influencia de su LM, este/a continuará recurriendo a su LM en casos similares a menos que se dé cuenta o se le señale lo que ocurre en su producción (Calvo 2005).

Así pues, no todos los enunciados agramaticales deben ser considerados como producto de una interferencia; unos son solo erratas expresivas por falta de ejercicio de la LE; otras son faltas por analogía (*\*je mourirai, \*vous disez*). De igual manera, las deficiencias en la comprensión pueden ser resultado de una producción rápida o perturbada por ruido; sería interferencia si el error fuese repetitivo en la interpretación de un mensaje sin ambigüedad para un/a locutor/a nativo/a (Debyser 1970).

Sin duda alguna, en muchos casos es difícil identificar la fuente del error en el análisis de errores; mientras para algunos el error puede ser de transferencia para otros el mismo error puede ser de simplificación dependiendo de la lengua de origen; por lo tanto, Odlin afirma que “there is reason to believe that processes such as transfer and simplification interact” (Odlin 1989: 19).

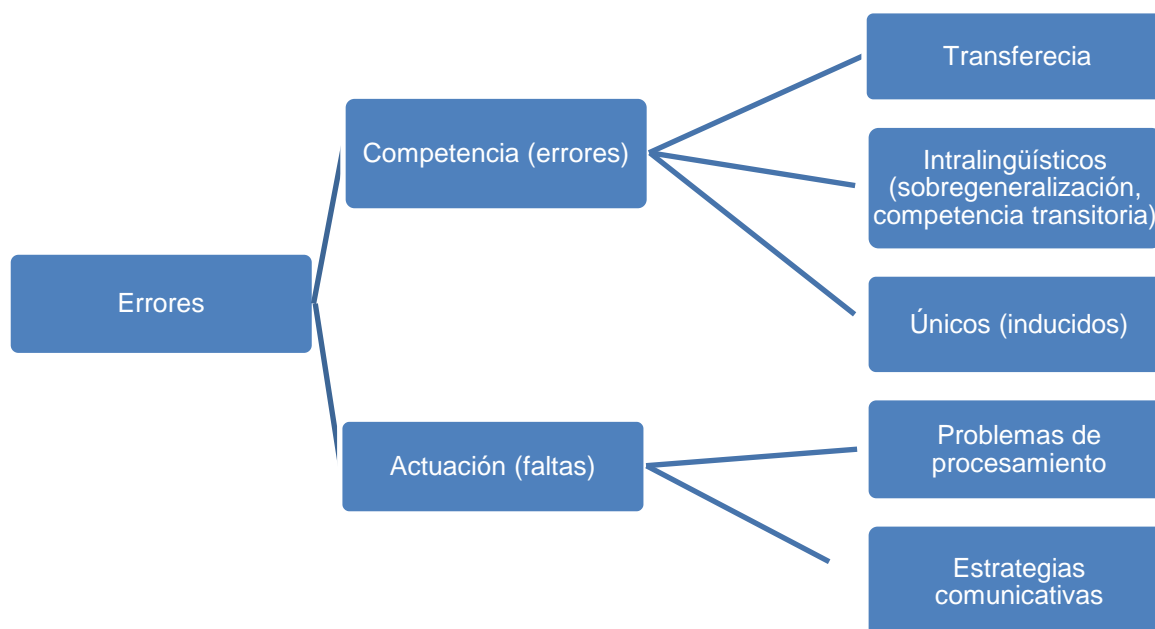
En la actualidad, los errores son percibidos como un signo de aprendizaje (Hernández 2005). Tanto los/as niños/as como los/as adultos/as producen errores en su LM, alude Ellis (1994). Los cometidos por los/as niños/as son vistos como “*transitional forms*” (47) y aquellos asociados a los/as de los/as adultos/as como “*slips of the tongue*” (47); los producidos por los/as aprendices de LE se perciben, más bien, como “*unwanted forms*” (George 1972 citado por Ellis 1994: 47).

Partiendo de un enfoque constructivista, los errores son “la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue” (Tagliante 1994 citado por Nehaoua 2010: 84). Variadas son las perspectivas acerca del error, no se puede obviar su presencia en el aprendizaje de lenguas; al contrario, es importante tenerlos en el eje central del aprendizaje (Nehaoua 2010).

Gass y Selinker (2000 citados por Wang 2011), por su parte, establecen una jerarquía de dificultad según las diferencias existentes entre dos lenguas. Se podría decir que los errores, a menos, de transferencia pueden tener origen en dicha jerarquía:

Differentiation	A form used in LM matches several forms in L2.
Correspondence	A form can be used in both LM and L2
New Category	A form absent in LM but present in L2
Entire Difference	Entirely different forms are used in LM and L2 (110).

Otra explicación más global sobre el origen de los errores sugiere que estos pueden tener diversas fuentes: psicolingüística, concerniente a la naturaleza del conocimiento y las dificultades del/de la aprendiz al usarlo en su producción; sociolingüística, que incluye la capacidad de ajustar el lenguaje a un contexto social; epistémica, referida a la falta de conocimiento; y discursiva que se relaciona con problemas en la organización textual coherente (Taylor 1986 citado Rostami y Boroomand 2015). Ellis (1994) explica que la investigación se ha preocupado, principalmente, por las razones psicolingüísticas y presenta un gráfico que las resume:



**Tabla 8:** Fuente psicolingüística de errores (traducido de Ellis 1994).

La tabla muestra que el error puede provenir de un problema de competencia o de un problema de actuación. Entre los problemas de actuación se pueden reconocer aquellos que resultan de problemas de procesamiento y aquellos que resultan de estrategias de comunicación empleadas para superar una falta de conocimiento. Estas estrategias incluyen la elusión ya sea de tema o por abandono del mensaje; la paráfrasis a través de aproximación, invención de término o circunlocución; la transferencia consciente por medio de la traducción literal o de la alternancia de código; la búsqueda de ayuda y la mímica (Tarone 1977 citado por Ellis 1994).

De forma general, para Nord (1999 citado por Hernández 2005) existen errores pragmáticos, culturales y lingüísticos. También es posible categorizar los errores según el nivel lingüístico donde ocurran como errores gramaticales o morfosintácticos, errores discursivos, errores fonológicamente inducidos y errores lexicales (Lee 1990 Choroleeva 2009).

De acuerdo con Corder (1981 citado por Jamet 2009), según el dominio lingüístico se pueden distinguir factores como la omisión, la adición, la selección errónea y el orden de las palabras. Un error, desde el punto de vista del/de la interlocutor/a, puede ser aceptable o inaceptable lingüísticamente, y apropiado o inapropiado comunicativamente. Este mismo autor (1983 citado por Martínez 1999) había propuesto una clasificación de errores en: errores pre sistemáticos, aquellos cometidos cuando el/la aprendiz trata de entender un nuevo punto; errores sistemáticos, cuando el/la aprendiz ha elaborado una hipótesis inapropiada acerca de ese punto; y errores post sistemáticos causados por el olvido temporal de un punto que ya había sido entendido. Esta clasificación responde a la descripción de los errores como paso en el análisis de errores.

En el ámbito de la fonética, existen errores segmentales de tipo fonológico, fonético, alofónico y distributivo (Moulton 1962 citado por Odlin 1989). Los errores fonológicos provienen de un inventario diferente de dos lenguas; por ejemplo, la distinción entre /r/ y // ausente en lenguas como el japonés y el coreano.

Los errores fonéticos surgen de equivalencias interlingüísticas fonológicas pero no fonéticas como la /r/ en alemán y en inglés. La uvular alemana y la retrofleja inglesa son equivalentes en formas cognadas como *rar* en alemán y *rare* en inglés aunque sus propiedades acústicas difieran considerablemente. El sonido [r] que los/las hablantes ingleses/as producirían, probablemente, distaría considerablemente de la consonante en LE.

En cuanto a los errores alofónicos, estos nacen de identificaciones interlingüísticas de fonemas en ambas lenguas; es decir, de las equivalencias que realiza el/la aprendiz, ya que un alófono no siempre es una manifestación aceptada de un fonema correspondiente en la LE tal como sucede con la plosiva alveolar sorda /t/ en inglés y alemán; cuando en inglés aparece entre vocales

puede no ser sorda (en *writer*) causando errores en la producción en alemán de palabras como *bitter*.

Finalmente, los errores distributivos pueden parecerse a los alofónicos pero involucran combinaciones de sonidos cuyo éxito en la pronunciación está condicionado a la posición del sonido en una palabra o sílaba. Un ejemplo de ello es el fonema /ts/ en alemán presente en inglés al final de palabras como *its* pero no al principio por lo cual produce dificultad cuando en LE se presenta en esta posición.

En el aspecto suprasegmental, puede no haber consecuencias en la comunicación; sin embargo, los/as no nativos/as pueden ofender por el uso de patrones entonativos que indican un estado emocional diferente de la LM (Kasper 1981 y Loveday 1982 citados por Odlin 1989).

Se ha disertado acerca de distintas fuentes y tipos de errores realizados durante la IL. Richards (1971 citado por García 1998) da cuenta de la existencia de errores de IL producidos por la influencia de LM y de errores de intralengua llamados también errores del desarrollo que resultan de las estrategias empleadas por el/la aprendiz en la adquisición de LE (transferencia de instrucción, sobregeneralización, simplificación). En el caso de las preposiciones del árabe y del inglés, los/as estudiantes se basan en la transferencia para su uso apropiado excepto cuando el aprendizaje ya ha tenido lugar ya sea por instrucción o por exposición frecuente a la lengua (Lakkis y Malak 2000).

Los errores intralingüísticos son también subdivididos por Richards (1971 citado por Ellis 1994):

- Sobregeneralización: creación de una estructura desviada basada en reglas de la LE; ej. \**He can sings*.
- Ignorancia de restricciones de una regla: aplicación de reglas en contextos errados; ej. \**He made me to rest* inducido por *he asks/wanted/invited me to go*.



- Aplicación incompleta de reglas: fracaso en el desarrollo completo de una estructura; ej. el uso del orden de la oración declarativa para un enunciado interrogativo.
- Formación de hipótesis de conceptos falsos: el/la aprendiz no entiende completamente la regla; ej. el uso de *was* como marca de pasado.

Otra clasificación de errores fue elaborada por Lott (1983 citado por Alonso 1997a) quien distingue tres tipos de errores de interferencia. El primero se refiere a la sobreextensión de analogía que ocurre cuando un/a estudiante emplea de forma incorrecta algún término de vocabulario si este es similar a otra forma en LM. El segundo, la transferencia de estructura, tiene lugar cuando se siguen las estructuras de la LM cometiendo así errores, el/la aprendiz emplea algún rasgo ya sea fonológico, léxico, gramatical o pragmático de LM. Finalmente, el tercer tipo de error corresponde a los interlingüísticos/intralingüísticos y sucede cuando una distinción, ya sea léxica o gramatical, existe en LE más no en LM. A estos tipos de errores, Alonso (1997a) añade los errores de sustitución que refieren al uso literal de la palabra en LM en lugar del término adecuado en LE. Esta subdivisión, sostiene Ellis (1994), ha causado problemas al determinar si un error es de transferencia o intralingüístico.

Debido a la dificultad de identificación de los distintos errores de transferencia o intralingüísticos, Dulay y Burt (1974 citado por Ellis 1994) realizaron categorías más amplias para los errores entre las cuales incluyen los errores de desarrollo, similares a la adquisición de LM; de interferencia que reflejan la estructura de LM y los errores inducidos en la instrucción. Estos últimos son los únicos que no entran en las categorías anteriores.

Existe también la noción de secuencias de desarrollo. La metodología del orden de precisión se basa en dos asunciones: la primera, que los/as aprendices han llegado a una etapa de desarrollo cuando cometen pocos o ningún error en cierto tipo de estructuras; la segunda, que cuanto más frecuentes son los errores, más lejos se encuentra el/la aprendiz de llegar a cierta etapa (Odlin 1989).

Algunos problemas se manifiestan por la frecuencia de fonemas o de reglas fonológicas; en otras palabras, algunos fonemas o reglas fonológicas no existentes en una lengua pero sí con alta frecuencia en otras lenguas pueden causar menor dificultad que aquellos fonemas que solo pertenezcan a un número más reducido de lenguas (Odlin 1989). Un ejemplo es el ensordecimiento consonántico presente en idiomas como el alemán y cuya dificultad es baja para los/as aprendices del inglés debido a la frecuencia interlingüística de la regla. Se ha documentado incluso un proceso de ensordecimiento cuando la regla no existe ni en la LE ni en la LM siendo parte, además, de un error de desarrollo (Eckman 1981 citado por Odlin 1989).

Otra descripción de errores fue la realizada por Astolfi (1999 citado por Nehaoua 2010) en la cual da cuenta de los siguientes tipos y causas: errores de comprensión de instrucciones de trabajo dadas en clase, errores por hábitos escolares y por mala descodificación de lo que se espera del alumnado (comportamiento del/de la estudiante influenciado por el medio escolar), errores provenientes de concepciones alternativas de los/as estudiantes o representaciones (anticipaciones de los/as estudiantes en cuanto a un punto dado; estas se vuelven resistentes a la enseñanza), errores relacionados con operaciones intelectuales implicadas, errores debidos a procedimientos que sorprenden (se consideran como errores de forma apresurada cuando, en realidad, son procedimientos no canónicos empleados para resolver problemas), errores debidos a sobrecarga cognitiva, errores con orígenes en otras disciplinas (por falta de aplicación de reglas a otra disciplina) y errores causados por la complejidad del contenido. Algunos de estos responden a la acción del alumnado y otros a la perspectiva del/de la docente sobre esta acción.

#### II.B.8. Interlengua

Un/a estudiante con un nivel elemental de LE posee una competencia artificial con una gramática provisoria, insuficiente; es decir, poco productiva. Incluso en un estadio más avanzado, no posee la competencia de un/a locutor/a nativo/a y es menos productivo/a y cualitativamente diferente debido a la influencia de su LM (Debyser 1970). Uno de los objetivos del análisis de errores consiste en

determinar los errores comunes en la percepción y producción de una LE, en particular, durante su proceso de adquisición. A este código transitorio con similitudes con la LE y, a la vez, con la LM se le conoce como *interlengua* (Selinker 1972 citado por Alonso 2003).

Una forma sencilla de visualizar lo que es la IL sería considerarla como un continuo entre la LM y la LE (Choroleeva 2009). La autora agrega que Selinker (1992 citado por Choroleeva 2009) la define como una estructura psicológica latente en el cerebro y que se activa en el momento de aprender una segunda lengua.

Farkamekh (2006) define la IL como un sistema caracterizado por marcas de la lengua de origen (materna u otras lenguas adquiridas) y marcas de la LE.

Para la hipótesis de la IL (Adjémian 1976 citado por Calvo 2010) existe la asunción implícita de que esta es un sistema lingüístico igual que las lenguas naturales. Para Corder (1976 citado por Ellis 1994) la IL se forma a través de la verificación de hipótesis sobre las propiedades estructurales de LE a partir de los datos lingüísticos a los cuales el/la aprendiz es expuesto/a; si su hipótesis no es confirmada y el/la aprendiz se siente motivado/a, este/a la reestructura. Además, sugiere que el punto de inicio es un sistema básico compuesto de ítems léxicos y de pocas reglas simples tal como en la adquisición de LM, de manera que este sistema se vuelve más complejo gradualmente (*complexification*). Desde un punto de vista psicolingüístico, el proceso de adquisición es creativo. En él, el individuo al interactuar con el ambiente formulará una representación mental de las regularidades de la lengua a la que se encuentra expuesto; se trata de su interlenguaje que se encuentra en constante cambio y desarrollo durante el aprendizaje (Hernández 2005).

En el sistema de la IL, la gramática contiene desviaciones que se van verificando hasta que el/la aprendiz logre la forma adecuada (Calvo 2010), esto concuerda con los rasgos de la IL descritos por Ellis (1999 citado por Calvo 2010). Así, la IL es permeable porque está abierta a correcciones; es dinámica porque está en permanente cambio; y es sistemática porque el/la aprendiz toma información de su sistema de reglas de forma predecible.

Contrariamente, Ellis (1994) señala que existen teorías de perspectiva lingüística que no apoyan la verificación de hipótesis puesto que consideran que se debe tener en cuenta lo que los/as aprendices quieren aprender; es decir, el lenguaje. De este modo, se buscó llegar a la explicación de la adquisición de LE a partir de la tipología del lenguaje y de la Gramática Universal.

El proceso de reestructuración lingüística durante la IL se puede comparar a una curva; se trata del aprendizaje en curva (*U-shaped behavior* o *U-shaped learning*) (Pinker 1994 citado por Martínez 1999) que muestra la aparición, desaparición y reaparición de formas de la LE durante dicho proceso.

Este sistema interno de IL o sistema aproximado resulta de procesos centrales como la transferencia lingüística, la sobregeneralización (establecimiento de generalizaciones a partir de las estructuras de la LE), el empleo de estrategias comunicativas (empleo de palabras y gramática conocida para expresar significados), la transferencia de instrucción (resultante de la interpretación del/de la alumno/a de la forma como el/la profesor/a presenta los contenidos) y las estrategias de aprendizaje empleadas por los/as alumnos/as. Estos procesos dan lugar a errores que pueden mantenerse en la IL convirtiéndose, así, en fenómenos fosilizables (Selinker 1972 citado por Alonso 2003; Richards y col. 1997). Esto último es sustentado por Han (1998 citado por Alonso 2002a) cuando mantiene que el conocimiento de la LM es una fuente primaria de fosilización y que existe correlación entre el grado de fosilización y el grado de influencia de la LM.

El paso del análisis de errores al estudio de la IL tiene gran importancia metodológica, desde el punto de vista de Preis (2004), debido a que el objeto de estudio se engrandece al tener en cuenta tanto la producción errónea como la normativa con el fin de analizar la adquisición en cuanto a otros aspectos también importantes como la fosilización, las diferencias en la enseñanza de LE en diferentes contextos, la evaluación de los errores y la concientización del lenguaje.

## II.B.9. ¿Cómo aprovechar la transferencia en clase de lengua?

En el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de LE, el fenómeno de la transferencia presenta implicaciones interesantes en cuanto a diseños curriculares, generación de programas instruccionales, metodologías didácticas, materiales instruccionales, etc. (Salazar 2006).

Por otra parte, la transferencia negativa es menos común en contextos en los que la atención está centrada, como es el caso del aula, porque existe una conciencia lingüística (Odlin 1989). Prieto (2005) estima que se trata de una buena noticia para los/as docentes ya que la instrucción formal puede, en consecuencia, reducir la dependencia de la LM.

Fernández (1999/2000) señala que una fuente considerable de interferencias es el hecho de intentar equiparar la enseñanza de una LE a la manera en que la LM fue adquirida y no hacer explícitas las relaciones existentes entre ambas lenguas:

De esta forma, desde un punto de vista cognitivo, no se concibe una explicación de las interferencias en términos de *pensar* en una u otra lengua, sino en función de la falta de equivalencias explícitas entre las representaciones fonológicas de ambas lenguas (110).

En este punto concuerda Bailini (2012) cuando propone una metodología de enseñanza fundamentada en el *e-tándem*; es decir, en la interacción auténtica entre aprendices de LE en contextos virtuales. Esta metodología busca incluir una reflexión metalingüística contrastiva de forma oportuna; en otras palabras, durante la apropiación en la IL, sobre los errores que los/as estudiantes cometen en su producción en el intento de controlar las interferencias.

El beneficio de la metodología cognitiva de la enseñanza de LE a través de la explicitación de los contenidos también es subrayada por Brown e Iwasaki (2013) en su propuesta de proveer a los/as aprendices de coreano de un entrenamiento fonológico explícito en el reconocimiento de consonantes finales y en el énfasis acerca del reconocimiento de las dificultades de los/as aprendices con el objeto de reenfocar la enseñanza y crear conciencia en el/la aprendiz. Adicional a ello, los autores advierten el peligro de la instrucción cuando la información no es

precisa por lo cual subrayan la importancia de un enfoque holístico en la enseñanza.

De esta forma, se pueden explicitar (Fernández 1999/2000, Mellado 1998, Bailini 2012) las equivalencias, los sistemas de cada lengua en cuestión interrelacionándolos y evitando la interferencia. La siguiente afirmación justifica las propuestas anteriores:

debe resaltarse la importancia de la conciencia metalingüística que capacita al hablante para reflexionar sobre la naturaleza y las funciones del lenguaje. Las capacidades metalingüísticas pueden detectar errores, asegurar su corrección y, en consecuencia, eliminar la interferencia entre lenguas (Martínez 1999: 17).

Desde la perspectiva psicológica de las actitudes del alumnado, también se explica la proposición anterior: “al demostrarle que existen similitudes, el/la alumno/a no verá la L2 como algo tan ajeno, difícil e inalcanzable” (Mellado 1998: 497). La autora continúa afirmando que es recomendable presentar el contenido de forma contrastiva con LM e incluso con otras lenguas, esto de forma contextualizada; se trata de una forma temprana de atacar las posibles interferencias antes de que se produzca la fosilización.

Con el fin de facilitar el autocuestionamiento de los/as aprendices sobre las variaciones en cada lengua y evitar la fosilización de la elección de su LM (en cuanto a las transferencias), Farkamekh (2006) propone acudir a la alternancia de código desde una perspectiva macro y micro; macro desde la institución y micro en la clase, con estrategias que permitan comparar las lenguas concernientes con fines de aprendizaje como proporcionar explicaciones concretas sobre un aspecto gramatical, comparándolo en las distintas lenguas o la proposición de un tema de discusión iniciado en LM y continuado en L3 para determinar los errores producto de la influencia de L2 y, de esta manera, evidenciar las diferencias entre las últimas.

Para Galindo (2005), es necesario elevar la conciencia pragmática de los/as alumnos/as para trabajar la transferencia pragmática. En algunos casos, el error no es en la dimensión gramatical sino en el uso inadecuado de las formas lingüísticas para las funciones comunicativas. La autora señala la existencia de

posturas que defienden la explicitación de la pragmática de LE con ejemplos concretos que ilustren las funciones comunicativas o elaborar listas de realizaciones de los actos de habla con explicaciones en LM. Igualmente, presenta otras posiciones a las cuales ella se adhiere; estas sugieren la presentación de un *input* adecuado y de oportunidades para practicar la lengua de modo de construir el sistema pragmático de LE a través de películas y de observaciones de interacciones de nativos/as, ejercicios de respuesta múltiple para elegir la respuesta acorde a un contexto dado, por ejemplo.

En muchos casos es posible anticipar el error; sin embargo, es imprescindible concebir una estrategia bien estudiada para la solución del problema (Rabadi y Odeh 2010). Primeramente, es recomendable convencer al/a la estudiante del estatus del error como fenómeno natural e inevitable pero corregible, creando así una atmósfera positiva. Otra recomendación parte de la posibilidad de eliminar la tensión psicológica de los/as estudiantes proporcionándoles explicaciones a sus producciones erradas. Igualmente, se podrían aprovechar los ejercicios estructurales para desarrollar el espíritu crítico a través de la observación, la comparación y el análisis de estructuras lingüísticas llevándolos/as de esta forma a la autocorrección; el/la docente muestra los errores para que los/as estudiantes los corrijan implicándose en su tratamiento de los errores.

Una alternativa queda disponible para aquellos/as docentes renuentes a explicitar los errores y consiste en la presentación de *corpora* que permitan ejemplificar el aspecto que se quiere resaltar para estimular la deducción de las reglas (Reyes 2005). Para la autora, la importancia reside en la apropiación del conocimiento por parte del/de la aprendiz; es decir, que ellos/as puedan activar las formas necesarias de manera constante con el objetivo de formar conexiones que conlleven a la integración de esas formas en la memoria a largo plazo. Para ello, es necesario proponer actividades en las cuales se reemplace el conocimiento de forma escrita y oral y se logre, de esta forma, el desarrollo de las competencias lingüísticas.

A este respecto, Salazar (2006) defiende que el/la docente tiene la labor de determinar los conocimientos previos de sus estudiantes en relación con los

contenidos del programa para que estos/as puedan vincular la nueva información con la anterior; es decir, establecer conexiones que se traducen en un proceso de transferencia.

Por otro lado, de los tipos de transferencia propuestos por Salazar (2006), ella selecciona aquellos que guardan estrecha relación con el desarrollo de destrezas lingüísticas en LE y señala los siguientes: transferencia positiva, negativa, cercana, lejana, de alta profundidad y de alcance anterior y lo justifica de esta forma:

La transferencia positiva de destrezas de L1 a LE hace posible que las destrezas en L1 funjan como una plataforma que facilita la adquisición de la LE en términos de esfuerzo y tiempo requerido para el aprendizaje. El estudio de los casos más comunes de transferencia negativa permite al docente de LE predecir los contextos lingüísticos en los cuales los/as estudiantes son susceptibles de cometer errores, lo cual contribuye a aplicar las estrategias preventivas predecibles en cada caso. Las nociones de transferencia cercana y lejana pueden guiar al docente a implementar estrategias que ayuden a los/as alumnos/as a determinar cuán similares o diferentes son los conocimientos existentes o los nuevos. La transferencia de alta profundidad requiere de conexiones o asociaciones entre la experiencia previa y la nueva situación de aprendizaje, por lo que los esfuerzos de la instrucción deberán procurar el establecimiento de dichas conexiones. Por último, el concepto de transferencia de alcance anterior demanda estimular y ejercitar la visión retrospectiva de los/as alumnos/as a fin de que puedan encontrar en las experiencias pasadas (en L1), soluciones acercadas a problemas concretos (en LE) del presente (58).

Estas apreciaciones transferidas por la autora permiten dar cuenta de cada perspectiva que propone una acción pedagógica en el ámbito del aula de LE como la toma de conciencia de la transferencia como estrategia para minimizar el esfuerzo para un aprendizaje productivo, la anticipación de errores para prevenirlos, la exploración e identificación de experiencias anteriores relacionables con las nuevas, el estímulo hacia el establecimiento de conexiones y la retrospección. Fundamentado en ello, propone una serie de estrategias que promueven la transferencia positiva en el aula entre las cuales se encuentran: 1) estimular el uso de LE en diversos contextos lo más auténticos posible para que el/la estudiante pueda detectar las semejanzas y se aumente la motivación; 2) favorecer la concientización de los esquemas de los/as aprendices para relacionarlos con las nuevas situaciones y generar independencia en ellos/as; 3) proponer por parte de los/as estudiantes diversas soluciones a un mismo



problema; 4) fomentar el intercambio entre los/as aprendices durante las actividades dentro y fuera del aula con el fin de compartir experiencias y 5) desarrollar la conciencia de los esquemas mentales, etc.

El uso de la transferencia lingüística como estrategia en el aprendizaje de una LE puede favorecer en gran medida el proceso si se pone en práctica, como lo defiende Alonso (2003). Para él es importante aplicar un modelo didáctico que tenga en cuenta las falsas correspondencias lingüísticas y socioculturales, que le permita al/a la estudiante contrastar las estructuras de ambas lenguas y que se le guíe en la realización de las asociaciones adecuadas. En Suecia, el modelo curricular y los programas de enseñanza del inglés sugieren que los/as docentes deberían ayudar a los/as estudiantes a ser conscientes de cómo se aprende la lengua; es por ello, que el conocimiento acerca de la transferencia es importante tanto para el/la docente como para el/la aprendiz (Börjesson 2013).

Sería de gran interés para la clase de lenguas, valorar estrategias alternativas que permitan la evolución hacia un espacio plurilingüe donde las marcas de otras lenguas sean indicio de un habla bilingüe que se está creando y ya no resultado de efectos de compensación (Catellotti 2001 citado por Desoutter 2004). Más aún, esa habla puede ser plurilingüe en el caso del aprendizaje de una L3 cuyos/as aprendices emplean estrategias que pasan por L2.

Martínez (1999) relaciona tres conceptos: el de interferencia, el de memoria y el de motivación a través de la siguiente afirmación:

Realmente, la interferencia y el olvido pueden interpretarse como los límites de la memoria. No obstante, la influencia positiva de la motivación puede desbloquear dicha barrera (348).

Además, este autor señala que la transferencia forma parte del proceso evolutivo natural del aprendizaje. Choroleeva (2009) manifiesta que los/as docentes deberían evitar la fosilización en la IL ya que esta podría ocasionar fosilización de otros elementos y reglas, en especial, cuando el/la aprendiz siente que los errores no impiden la comunicación. Por lo tanto, se deberían buscar formas de aumentar la motivación del/de la estudiante para que se bloquee la interferencia y no se dé lugar a la fosilización.

En definitiva, cuando se trata de corregir los errores de los/as estudiantes, es importante ofrecer primero comentarios positivos para motivarlos y disminuir la tensión. Para evitar que el/la alumno/a se desaliente, es recomendable motivar la auto corrección con ayuda del/de la docente o de los/as compañeros/as; esto, además, crea un ambiente amigable. Si se trata, en cambio, de errores comunes en un gran número de estudiantes, la corrección del/de la profesor/a es sugerida (Wang 2008).

Más allá de lo estructural, sería recomendable tener en cuenta la sugerencia de Iwashita (2012) sobre la indagación alrededor de los intereses culturales de los/as alumnos/as y su incorporación en la enseñanza para así acentuar el grado de familiaridad con LE y producir un efecto positivo en su desempeño.



**CAPITULO II**  
**MARCO METODOLÓGICO**

## CAPITULO II MARCO METODOLÓGICO

### I. Tipo de Investigación

La investigación sigue una metodología cualitativa y cuantitativa ya que se basa en la interpretación del discurso (metodología cualitativa) complementada con la “repetición y la cuantificación de elementos” (Orozco 1997: 8) de la metodología cuantitativa.

El método de investigación empleado es el análisis del discurso de perspectiva pragmática porque busca la formulación de teorías sobre la dimensión del uso de la lengua en la conversación (Amezcuza y Gálvez 2002); se tratan “cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo” (Rodríguez, Gil y García 1996: 5).

Para el análisis del acto en lengua nativa y su posterior contraste con LE, se tomó como guía el modelo práctico aplicado en algunos trabajos por Ruiz (2000, 2000-2001 y 2004) adaptado a otros aspectos hallados en la fase de recopilación teórica. Ruiz trabajó sobre el acto de habla de “invitación”. En su procedimiento se centró en el acto de habla director; es decir, en la secuencia empleada para llevar a cabo el acto independientemente de otros elementos; en este caso, se tomó el acto de habla director para la determinación de la forma sintáctica de la expresión y se registraron datos de otros aspectos lingüísticos, sociales, cinésicos, proxémicos y paralingüísticos. Asimismo, Ruiz (2000-2001, 2004) clasifica los datos según la distribución clásica que atiende el tipo de estructura: declarativa, imperativa, interrogativa.

### II. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos empleada es la observación indirecta a través de textos documentales “obtenidos por la grabación de la conducta verbal de un sujeto” (Anguera 1988 citado por Anguera, Blanco, Losada y Hernández 2000: 9). Estos textos documentales corresponden a un *corpus* audiovisual en el cual se pudo analizar la producción nativa del acto de habla de la orden. Las características y el proceso de selección de dicho *corpus* serán precisados con amplitud en el siguiente apartado.

Como instrumento se elaboró un sistema de categorías:

Trata de una construcción del observador encaminada a disponer de una especie de *receptáculos o moldes* elaborados a partir de un componente empírico (realidad) y de un marco teórico, y a los que se le asignarán conductas registradas (Anguera y col. 2000: 16).

El sistema de categorías preparado *ad hoc* se creó a partir del instrumento utilizado por Ruiz (2000-2001, 2004) dejando solamente la clasificación por tipos de oraciones y tipo de persona. Los tipos de oraciones se subdividieron según corresponda en realización directa de la orden, realización indirecta o realización camuflada (Vinther 2007) y, a su vez, las realizaciones se distribuyeron de acuerdo con la forma sintáctica de la expresión de la orden establecida por Rubio (2007) para el español y la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española 2010). Además, se agregaron los siguientes ítems: aspectos de cortesía (imagen afectada y estrategias mitigadoras de amenaza), variación sociolingüística (sexo, ubicación geográfica, nivel sociocultural y edad) y claves de contextualización (fonológicas y paralingüísticas, elección léxica, cinésica y proxémica). Estos ítems surgen de la revisión teórica realizada. De este modo, se completó una tabla por cada idioma estudiado en lengua nativa<sup>2</sup>.

Es imprescindible hacer la salvedad de que las oraciones con infinitivos serán consideradas como oraciones simples a efectos didácticos futuros y por consideraciones estilísticas de las tablas que se presentarán apoyando la decisión en Byrd (2011: s/f):

Because one of the audiences for textbooks is the teachers who will use it, in a grammar textbook that I published titled *Applied English Grammar*, I decided to go with the tradition of calling infinitives and participles *phrases*.

Otro aspecto importante es la variable sociolingüística de la edad para la cual se tuvieron en cuenta diversos grupos etarios divididos como sigue:

Niño/a: de 0-14 años

Adolescente: de 15- 19 años

---

<sup>2</sup> Se emplea el término *lengua nativa* para diferenciar las características encontradas del idioma en su contexto nativo; es decir, en realizaciones enunciadas por locutores/as nativos/as. Por el contrario, la expresión *lengua materna (LM)* se utiliza en relación con el conocimiento y manejo de otras lenguas en el contexto de la adquisición o enseñanza/aprendizaje de *segundas lenguas* o *lenguas extranjeras (LE)*.

Adulto/a joven: de 20- 35 años

Mediana edad: de 36- 60 años

Mayor: más de 60 años.

Para la determinación de las transferencias y otros fenómenos en LE, se utilizó, igualmente, la técnica de la observación indirecta; la información recolectada fue documentada a través de la grabación. Para ello, se tomaron como muestra los grupos de Francés nivel V, secciones 1 y 2, y de inglés nivel V, secciones 1 y 2 de estudiantes del Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia quienes fueron observados/as y grabados/as en el aula durante cuatro (04) sesiones de inglés y cuatro (04) sesiones de francés como LE, siempre con consentimiento expreso del proceso el cual consistió en la plena libertad de los sujetos para decidir su participación en el proceso de recolección de los datos. De esta forma, se obtuvo un *corpus* de producción oral de la orden en L2 y L3. Seguidamente, se dilucidaron los casos donde hubo presencia de transferencias y se determinó la influencia de los factores relacionados con la cultura de origen, la LM y LE en la producción oral de la orden así como también otros factores que pudiesen determinar su producción oral.

A continuación, se describe el proceso seguido para la recolección de datos con dichos/as estudiantes:

Las siguientes son situaciones tomadas del *corpus* estudiado en la fase del análisis del discurso del acto de habla de la orden en inglés y francés con el propósito de que los/as aprendices las dramaticen teniendo en cuenta todos los aspectos y elementos como el tipo de situación, las diferentes formas conocidas de expresión, etc. y actuando tal como si se encontraran en una situación auténtica. Se formaron grupos para la interpretación de las situaciones. Se les especificó a los/as alumnos/as que el propósito de los juegos de rol era emitir órdenes de la forma en que lo harían en esas situaciones.

Situaciones para los niveles de inglés:

- 1) El/la presidente/a de una gran empresa (*facebook*) habla con un/a empleado/a. Un/a antiguo/a socio/a quien perjudicó gravemente la

- compañía llega, su entrada a ella está prohibida. El/la presidente/a llama a seguridad, el/la antiguo/a socio/a se niega a irse (4 integrantes).
- 2) Un grupo de jóvenes se encuentra en una fiesta consumiendo sustancias ilegales. La policía llega, los/as jóvenes reaccionan entre ellos/as para no ser descubiertos/as. La policía llega al lugar donde ellos/as se encuentran (5 integrantes).
  - 3) Un grupo de jóvenes organiza un proyecto. El/la líder del grupo explica, responde a preguntas y distribuye los roles (3 integrantes).
  - 4) Un/a maestro/a presenta a un personaje (bombero/a, policía, médico/a, etc.) a sus alumnos/as de primaria quienes se comportan como tal (4 integrantes).
  - 5) En un restaurante, un grupo de personas (en reunión de negocios, con amigos/as, con familia) interactúa con el/la mesonero/a (4 integrantes).
  - 6) En una especie de juicio, una persona es acusada de plagio; los/as abogados/as realizan preguntas para encontrar la verdad. En un momento dado, un/a abogado/a interrumpe el interrogatorio del/de la otro/a y el/la primero/a reacciona. En otro, el/la acusado/a no quiere responder, entre otras situaciones que se puedan presentar (3 integrantes).
  - 7) Una persona llega a un banco para cancelar su cuenta. El/la empleado/a le solicita la documentación necesaria (2 integrantes).
  - 8) Un/a miembro de la junta directiva de una empresa presenta un gran proyecto a los/as empleados/as de forma interactiva. Ordena a otros/as empleados/as durante la presentación y al final “invita” a celebrar (4 integrantes).
  - 9) Dos amigos/as comparten en una cafetería, se molestan entre sí, piden comida (3 integrantes).
  - 10) La policía llega después de la llamada de una persona por un robo sucedido en su casa (2 integrantes).



- 11) Una persona va a su cita con el/la doctor/a. Primero, lo/a atiende su asistente (3 integrantes).
- 12) Una familia interactúa en situaciones de la vida diaria (4 miembros).
- 13) Un grupo de personas se encuentra reunido de vacaciones sin sus cónyuges. Se meten en problemas, llega la policía y tratan de escapar (3 miembros).
- 14) Unas parejas se encuentran en un concurso de baile hawaiano; participan en una yincana (5 miembros).

Situaciones para los niveles de francés:

- 1) Una familia se encuentra cenando. Se acercan los exámenes finales del bachillerato, el/la hijo/a rebelde pertenece a una banda musical y quiere ir a un concierto (3 integrantes).
- 2) Hay un incendio en un edificio. Los/as bomberos/as reciben el llamado desde la estación y llegan al sitio de la emergencia (4 miembros).
- 3) Un/a hijo/a rebelde se encuentra reunido/a con su banda antes del concierto en horas de clase. El/la padre/madre llega (4 miembros).
- 4) El/la dueño/a de un salón de belleza tiene problemas con un/a empleado/a (albañil) y se comunica con él/ella a través de su socio/a u otros/as empleados/as. Al final, el/la socio/a se cansa de la situación (4 miembros).
- 5) El/la dueño/a de un salón de belleza habla con un/a empleado/a tímido/a para que cambie con los/as clientes/as y mejore su trabajo (2 miembros).
- 6) El/la dueño/a de un salón de belleza habla con un/a albañil que contrató para que trabaje horas extras y para que salga con su papá/mamá haciéndole creer que está interesado/a en él/ella (2 miembros).
- 7) Una persona que abandonó su hogar se quiere divorciar de su cónyuge pero su hijo/a quiere ser él/ella quien se lo anuncie; sin embargo, él/ella

- evade la situación para no herirla/lo; el/la padre/madre insiste (2 miembros).
- 8) En un restaurante, un grupo de personas (en reunión de negocios, con amigos/as, con familia) interactúa con el mesonero/a (4 integrantes).
  - 9) Un/a fotógrafo/a toma fotos para un calendario de la estación de bomberos/as (3 integrantes).
  - 10) Un/Una padre/madre va al trabajo de su hijo/a quien está enfadado/a con él/ella. El/la hijo/a le ordena a un/a empleado/a que le diga a su padre/madre que él/ella no se encuentra porque no lo/la quiere atender. Su padre/madre deja el mensaje (3 integrantes).
  - 11) Una pareja (homosexual o no) deja a su hijo/a al cuidado de un/a niño/a porque van a cenar en casa de un/a amigo/a (3 miembros).
  - 12) Una persona trata de convencer a un/a amigo/a de algo (ej. tener un/a hijo/a con él/ella). Él/ella se niega y se cansa de la situación (2 miembros).
  - 13) Un/a gago/a va a terapias para aprender a hablar bien (2 miembros).
  - 14) Un/a doctor/a recibe una llamada en su consultorio; un/a niño/a responde el teléfono, él/ella trata de quitarle el teléfono (gentilmente o no). Se trata de un/a paciente que necesita urgentemente que le atienda a su hijo/a; no tiene citas disponibles, pero le dice que vaya entre dos citas (3 miembros).
  - 15) Una persona va a su cita con el/la doctor/a (2 integrantes).
  - 16) Una familia está reunida con los/as amigos/as; hablan de cosas que los/as niños/as no pueden escuchar, los/as niños/as insisten en quedarse. Es el invierno (3 integrantes).
  - 17) Un/a joven grosero/a escucha música con alto volumen; su compañero/a de apartamento se le acerca (2 miembros).
  - 18) Una persona homosexual trata de adoptar un/a niño/a. El/la visitador/a social hace su visita (primero hace las preguntas necesarias; después pide comenzar la visita); la persona trata de esconder su realidad (2 miembros).

Debido a que se trata de una metodología fundamentalmente cualitativa, aunque no se planteó en un principio en el diseño de la investigación, el proceso apuntó a la aplicación de una encuesta abierta una vez concluidas las sesiones de dramatización con la finalidad de valorar la conciencia de los/as aprendices en cuanto a la transferencia interlingüística y determinar la mayor cantidad de transferencias positivas que pudieron haber tenido lugar en la producción de las dramatizaciones así como también su interacción con otros factores. De otro modo, no se hubiese podido identificar si las realizaciones exitosas fueron producto del dominio del idioma por parte del/de la aprendiz o resultado de una facilitación; para la muestra del estudio, solo de esta forma era posible encontrar los datos referidos dado que todos los sujetos comparten la misma LM. Otro método sería el señalado por Odlin (1989) a través de la comparación del éxito de grupos con diferentes LM.

En consecuencia, se solicitó a los sujetos que se expresaran libremente y relataran acerca de su experiencia durante la fase de observación de la actuación de los/as aprendices en cuanto al acto de la orden. Para ello respondieron a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué lenguas habla? Indique el orden en el cual las aprendió y el dominio que posee en cada una de ellas.
- 2) Después de haber realizado las dramatizaciones, ¿Podría describir lo más detalladamente posible cómo empleó sus conocimientos de otras lenguas (español, inglés, francés, otra) en la producción oral de dichas dramatizaciones? Utilice ejemplos teniendo en cuenta el léxico manejado, la formación de oraciones, las expresiones utilizadas, la cortesía empleada, la expresión corporal, la pronunciación, la entonación, etc.

### III. El *Corpus*

El *corpus* para el análisis interlingüístico del acto de habla de la orden estuvo conformado por cuatro (4) películas venezolanas, tres (3) películas en inglés, tres (3) películas en francés, dos (2) capítulos de series en inglés y un (1) capítulo de

serie en francés (de mayor duración que las series en inglés). En consecuencia, se considera que el *corpus* es textual porque se realizó la transcripción de la lengua oral generada por grabación de tonos (Procázková 2006); además es de tipo sincrónico.

La elección de películas y series se fundamentó en el tipo de registro y situaciones que los/as aprendices de LE puedan abordar en el nivel que se encuentran en el momento del estudio. Por lo tanto, de acuerdo con lo planteado por Procázková (2006), la composición del *corpus* responde a parámetros de lengua oral, clasificación por época (2005- actualidad), parámetros demográficos relativos al lugar de origen de los documentos (país con el cual los/as aprendices tienen más contacto durante su aprendizaje: Estados Unidos y Francia; país de origen de los/as aprendices: Venezuela), además de los niveles lingüísticos básicos (formal, neutro, coloquial y vulgar).

Se prefieren aquellas películas y series de género de drama y comedia de fecha reciente ya que presentan situaciones del día a día y se utilizan expresiones comunes y actuales lo cual permitirá revelar el estado real de esas tres lenguas en el presente y el tipo de lengua que se espera de los/as aprendices de LE. Asimismo, para la segunda fase de la investigación se podría verificar si la adquisición de LE por parte de los/as estudiantes corresponde al uso auténtico de los idiomas concernientes.

#### IV. Ficha técnica de los elementos del *corpus*

Los elementos entre paréntesis representan la identificación alfabética de la película y será utilizada en la caracterización de los enunciados después de la especificación de su ubicación temporal en hora, minuto y segundo en el documento audiovisual.

Ejemplo:

E1e) *Así que tú vas a cargar el cajón conmigo* (25:38'f).

Este ejemplo corresponde a la realización de la orden señalada por el enunciado (E) número uno (1) de los documentos audiovisuales en lengua española (e); es decir, E1e, localizado en el minuto 25, segundo 38 del elemento del *corpus f* el cual hace referencia al largometraje titulado *El chico que miente*. La ficha se encuentra representada en la tabla 9.

En el caso de los enunciados extraídos de las dramatizaciones del alumnado, los elementos entre paréntesis corresponden a su ubicación temporal en minuto y segundo en el documento audiovisual seguida del nombre del archivo y de la carpeta creada automáticamente por el dispositivo de recolección de datos; es decir, la video grabadora. En consecuencia, estos ejemplos reenvían a los enunciados número uno (E1) de las dramatizaciones en inglés LE (iLE) y de francés LE (fLE) localizados en el minuto 2, segundo 35 del archivo MOV007 inserto en la carpeta 037 y en el minuto 0, segundo 37 del archivo MOV007 de la carpeta 035, respectivamente:

E1-iLE) *And you need to order something (2:35' MOV007,037).*

E1-fLE) *Vous restez ici à la maison (0:37' MOV007,035).*

## V. Técnica de análisis de datos

Para el análisis de los datos se sigue la técnica de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman (1994 citado por Rodríguez y *col.* 2005). Esta técnica divide el análisis en tres etapas; la primera, la reducción de datos la cual consiste en separación por unidades de contenido, identificación y clasificación de elementos y síntesis y agrupamiento; la segunda etapa es la disposición y agrupamiento a través de gráficos, diagramas o matrices y la tercera etapa trata de la obtención de resultados y verificación de conclusiones.

## VI. Validez y Confiabilidad de la Investigación

Para definir la validez y la confiabilidad de la investigación, se tienen en cuenta los criterios propuestos por Martínez (2006). Según el autor, la validez viene dada por una representación y análisis profundo y fiel de la realidad. En cuanto a la confiabilidad, esta se define por la posibilidad de repetir la misma investigación y

lograr resultados muy similares; es decir, se emplean procedimientos de otros investigadores para obtener conclusiones cercanas con resultados estables, seguros, similares en el tiempo, previsibles, etc.

Se establecen dos vertientes para cada uno de estos constructos, una interna y otra externa. Una forma de determinar la validez interna es la presencia de datos representativos de la realidad de estudio. La externa se refiere a la probabilidad de generalización de los resultados.

La confiabilidad interna, por su parte, se define cuando varios/as investigadores/as estudian la misma realidad y obtienen conclusiones equivalentes; la externa, cuando investigadores/as independientes estudian la realidad en situaciones y tiempo diferentes logrando resultados análogos. Para asegurarse de la confiabilidad interna, se pueden emplear categorías descriptivas de bajo nivel de inferencia y usar medios técnicos para conservar la realidad, entre otros. De igual forma, la confiabilidad externa puede ser sustentada por la precisión del nivel de participación y de la posición del/de la investigador/a así como también de los métodos de recolección de datos, del contexto y de los/as informantes.

Por lo tanto, el estudio posee validez interna en tanto que existe profundidad en el estudio: se aprecia la realidad en todo su sentido y no solo una parte de ella reflejado esto en la consideración de aspectos lingüísticos, socioculturales, paralingüísticos, cinésicos y proxémicos. De igual modo, los datos son comparados y analizados de manera continua (continua reevaluación y retroalimentación).

La credibilidad o validez externa viene dada por el hecho de que se seleccionan películas con criterios que permiten presentar una diversidad en las realizaciones encontradas; existe un proceso de selección del *corpus* de estudio.

	<b><i>The social network</i></b> <b>(a)</b>	<b><i>Mike &amp; Molly</i></b> <b>(b)</b>	<b><i>##! My Dad Says</i></b> <b>(c)</b>	<b><i>De vrais mensonges</i></b> <b>(d)</b>
<b>Tipo de documento</b>	Película	Serie	Serie	Película
<b>Género</b>	Drama	Comedia (sitcom)	Comedia (sitcom)	Drama
<b>Año</b>	2010	2010	2010	2010
<b>Dirección</b>	David Fincher	Mark Roberts	David Kohan, Max Mutchnick, Patrick Schumacker, Justin Halpern	Pierre Salvadori
<b>Duración</b>	2 horas	22 min aprox.	21 min aprox.	1h 45 min
<b>País de origen</b>	Estados Unidos	Estados Unidos	Estados Unidos	Francia
<b>Sinopsis</b>	Una historia acerca de los fundadores de la red social Facebook. El éxito para Mark Zuckerberg, su creador, lleva a complicaciones personales y legales.	Mike Biggs, un oficial de policía y Molly Flinn, una maestra de cuarto grado se conocen en un grupo de Comedores Compulsivos Anónimos y forman una extraña pareja.	Ed es un hombre testarudo que se ha divorciado tres veces. Sus hijos Hery y Vince reciben consejos no solicitados y muchas veces incorrectos. Henry, un escritor de blog desempleado, se ve obligado a mudarse con su padre creando nuevos problemas en su relación. Cuando finalmente encuentra trabajo, se ve obligado a seguir viviendo con Ed para escribir acerca de sus diatribas no solicitadas.	Una hermosa mañana de primavera, Emilie recibe una letra de amor anónima. Primero la tira a la basura y luego ve en ella el medio para salvar a su madre, solitaria y triste desde la partida de su esposo. Se la envía sin saber que su autor es Jean, su empleado tímido. No se imaginaba que eso traería una serie de situaciones ambiguas y malentendidos.

	<i>Joséphine, ange gardien</i> (e)	<i>El chico que miente</i> (f)	<i>Hermano</i> (g)
<b>Tipo de documento</b>	Serie	Película	Película
<b>Género</b>	Comedia dramática	Road movie (película de carretera)	Drama
<b>Año</b>	Desde 1997 (capítulo escogido de 2008)	2011	2010
<b>Dirección</b>	Laurent Chouchan, Michel Lengliney y Philippe Niang.	Marité Ugás	Marcel Rasquin
<b>Duración</b>	90 min	90 min	96 min
<b>País de origen</b>	Francia	Venezuela	Venezuela
<b>Sinopsis</b>	Joséphine es un ángel guardián enviado del cielo a la tierra. Gracias a su psicología, a su capacidad de persuasión y a sus poderes mágicos, logra ayudar a las personas con problemas. Al final de su misión, desaparece. La serie trata un problema social en cada capítulo.	Un chico de 13 años abandona su hogar e inicia un viaje por la costa de Venezuela. Para sobrevivir, cuenta historias sobre la tragedia del deslave. Estos relatos revelan algo de verdad y su pasado se va aclarando. Él cree que puede encontrar a su madre. Le espera un duro camino pero también un mundo por descubrir.	Dos hermanos de crianza provenientes de un peligroso barrio de Caracas luchan por salir adelante gracias al fútbol. Daniel sueña con jugar profesionalmente mientras Julio mantiene la casa con dinero sucio. Su oportunidad llega cuando un cazatalentos los invita a unas pruebas para integrar un equipo muy famoso de la ciudad.



	<b><i>Una mirada al mar</i></b> <b>(h)</b>	<b><i>Secuestro express</i></b> <b>(i)</b>	<b><i>Hall pass</i></b> <b>(j)</b>
<b>Tipo de documento</b>	Película	Película	Película
<b>Género</b>	Drama	Drama	Comedia
<b>Año</b>	2011	2005	2011
<b>Dirección</b>	Andrea Ríos	Jonathan Jakubowicz	Peter Farrelly Bobby Farrelly
<b>Duración</b>	100 min.	86 min	105 min
<b>País de origen</b>	Venezuela	Venezuela	Estados Unidos
<b>Sinopsis</b>	Rufino, un señor de 71 años, queda viudo y decide volver al pueblo donde conoció a su esposa. Allí se reencuentra con sus paisajes y su gran amigo Gaspar, pintor que se ha hecho cargo de una pequeña niña huérfana de ocho años llamada Ana-E, con quien Rufino se verá obligado a permanecer bajo el mismo techo, a pesar de su hostil convivencia. La soledad de estos personajes los enfrenta, iniciando trazos hacia un nuevo camino para superar el abandono.	Una pareja joven, de clase alta, es secuestrada en Caracas: Carla y Martín, quienes después de una noche de fiesta cruzan sus caminos con Trece, Budú y Nigga, tres hombres que viven de secuestrar adultos/as jóvenes y extorsionarlos para conseguir dinero rápido de sus acaudalados parientes. Carla y Martín son enviados a un viaje aterrador por la noche de Caracas mientras esperan que el padre de Carla, entregue a los secuestradores veinte mil dólares. Una pequeña cantidad para un rico caraqueño, pero el equivalente a casi cinco años de sueldo mínimo de un/a venezolano/a.	Un hombre, aburrido de su matrimonio, decide salir del aburrimiento y buscarse una aventura. Su experiencia le gustará tanto que meterá en el asunto a su mejor amigo. Todo se descontrola cuando las respectivas esposas deciden también que llegó el momento de tener sus propias relaciones extramatrimoniales.

	<i>Just go with it</i> (k)	<i>Comme les autres</i> (l)	<i>Ensemble, c'est tout!</i> (m)
<b>Tipo de documento</b>	Película	Película	Película
<b>Género</b>	Comedia romántica	Comedia	Drama/Romance
<b>Año</b>	2011	2008	2007
<b>Dirección</b>	Dennis Dugan	Vincent Garenq	Claude Berri
<b>Duración</b>	117 min	90 min	97 min
<b>País de origen</b>	Estados Unidos	Francia	Francia
<b>Sinopsis</b>	Un cirujano plástico que busca conquistar a una maestra de primaria mucho más joven, le pide a su leal asistente que simule ser su próxima ex esposa para encubrir una mentira negligente. Cuando se desatan más mentiras, los hijos de la asistente se ven involucrados y todos hacen un viaje a Hawaii que cambiará sus vidas.	Emmanuel y Philippe son una pareja feliz. Sin embargo, atormentado por un deseo no recíproco de paternidad, Emmanuel decide correr el riesgo de perder a Philippe y le pide a Fina, una joven argentina indocumentada, que le preste su vientre a cambio de casarse con ella para arreglar su situación con inmigración y poder permanecer en Francia.	Camille limpia oficinas por las noches y dibuja con arte en sus horas libres. Philibert es un joven aristócrata amante de la historia, tímido, sensible y solitario que vive en un espacioso piso, propiedad de su familia. Franck un cocinero duro y a la vez tierno, quiere muchísimo a su abuela Paulette, una frágil anciana. Los tres aprenden a vivir juntos y a superar juntos dudas y penas a fin de materializar sus sueños.

**Tabla 9:** Ficha técnica de los elementos que integran el *corpus*.

Al tomar como punto de partida los estudios de Ruiz (2000-2001, 2004), se evidencia la existencia de investigaciones de estilo similar; es decir, con una metodología basada en el acto de habla director para la determinación de la forma sintáctica de la expresión y con la aplicación de un instrumento que categoriza el acto según el tipo de estructura y que incluye, además, datos relacionados con el tipo de relación existente entre los/as interlocutores/as. Asimismo, el autor trabaja con actos de habla distintos como la “invitación” y la “proposición”; de esta forma se asegura la confiabilidad externa del estudio.

Por último, existen elementos de peso en la investigación que le confieren confiabilidad interna tales como el empleo de categorías descriptivas concretas, el uso de la medición (datos cuantitativos) para sustentar los datos cualitativos, la posibilidad de repetición de las observaciones y la explicación detallada de los métodos de recolección y análisis de los datos.



**CAPITULO III**  
**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

### CAPITULO III

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

#### I. Análisis del *corpus* de películas y series en versión original

Para el análisis de los datos se sigue la técnica de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman (1994 citado por Rodríguez y col. 2005). Esta técnica divide el análisis en tres etapas; la primera, la reducción de datos que consiste en la separación por unidades de contenido, identificación y clasificación de elementos y síntesis y agrupamiento; la segunda etapa se refiere a la disposición y agrupamiento a través de gráficos, diagramas o matrices y la tercera etapa trata de la obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Siguiendo la distribución clásica empleada por Ruiz (2000-2001, 2004) en la clasificación de los datos y que atiende al tipo de estructura, en español, para expresar orden, se encontraron cuarenta (40) realizaciones (tabla 10) en forma declarativa que representan un 12,8% de la totalidad de las realizaciones. Ellas pueden ser indirectas o camufladas y presentar distinta forma sintáctica como bien lo indicaba Vinther (2007). Estas realizaciones contienen una forma del indicativo (Mendizábal 1995 y Rubio 2007) pero su forma sintáctica está determinada por las normas de cortesía que rigen la lengua y que se esclarecerán más adelante. Dentro de las indirectas, se identificaron catorce (14: 4,4%) formas simples en presente del indicativo, forma esta reseñada para la orden por autores/as como Mendizábal (1995) y Rubio (2007), o con la forma *ir a*+ infinitivo; Mendizábal (1995) había señalado el uso del futuro del indicativo; sin embargo, la estructura encontrada corresponde a una forma de futuro. Así pues, el presente del indicativo y la forma *ir a* + infinitivo fueron empleadas con personas poco conocidas en un registro neutro (E1e, E2e) o en un registro coloquial (E3e), o con personas muy conocidas en un registro neutro (E4e):

E1e) *Así que tú vas a cargar el cajón conmigo* (25:38'f).

E2e) *Y al mío lo quiero listo a primera hora* (38:35'f).

E3e) *Dale, tú, te vas con él* (57:03'f).

E4e) *¡Ahora tú mandas!* (01:24:36'f).

Tipos de oraciones		A) Declarativas								
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada				
<b>Forma sintáctica de la Orden</b>		A.1.1) Simple: En presente Con la forma <i>ir a+ infinitivo</i> .	A.1.2) Subordinada: Final: Con <i>para que+ subjuntivo</i> . Con <i>para + infinitivo</i> . Causal: Con la conjunción <i>que</i> Condicional: Conjunción <i>si</i> . Sustantiva: <i>Te dije que, te estoy diciendo que + orden</i> .	A.1.3) Yuxtapuesta: Justificación+ orden. Repetición. Enfatizador +orden. Argumentación + orden. Otras.	A.1.4) Coordinada: Copulativa: <i>Me hace el favor y + orden</i> .	A.2.1) Simple: Acto de habla de "afirmar".	A.2.2) Subordinada circunstancial con <i>hasta que</i> : Acto de habla de "amenazar".	A.2.3) Coordinada copulativa: Acto de habla de "obligación".	A.2.4) Yuxtapuesta: Justificación+ argumentación + orden. Repetición + orden. Justificación + orden. Repetición + argumentación + orden. Actos de habla de "obligación", "afirmar", "pedir".	
<b>Total</b>		14 (4,4%)	7 (2,2%)	12 (3,8%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	3 (0,9%)	40 (12,8%)
Persona (registro)	Poco conocida	Neutro: 8 (2,5%) Coloquial: 3 (0,9%)	Neutro: 3 (0,9%) Coloquial: 2 (0,6%)	Neutro: 5 (1,6%) Coloquial: 4 (1,2%) Vulgar: 1 (0,3%)	Neutro: 1 (0,3%)	Neutro: 1 (0,3%)	Neutro: 1 (0,3%)		Neutro: 1 (0,3%)	
	Muy conocida	Neutro: 3 (0,9%)	Neutro: 2 (0,6%)	Neutro: 2 (0,6%)				Neutro: 1 (0,3%)	Neutro: 1 (0,3%) Coloquial: 1 (0,3%)	

**Tabla 10:** Realizaciones declarativas de orden en español y registro.

Siete (7: 2,2%) realizaciones fueron subordinadas, ya sean finales con la locución conjuntiva *para que*+ subjuntivo o la preposición *para*+ infinitivo; causales que contienen la conjunción *que*; condicionales con la conjunción *si* y sustantivas introducidas por las expresiones *te dije que*, *te estoy diciendo que* + orden. Cinco (5) de estas realizaciones fueron utilizadas con personas poco conocidas en registro neutro (E6e) o en registro coloquial (E5e) y dos con personas muy conocidas siguiendo un registro neutro (E7e):

E5e) *Mira, me le haces un arquito aquí para que tenga su techo* (38:09'f).

E6e) *Al mío le pones una cama de palma ahí, para poner al sol* (38:31'f).

E7e) *¡Bueno, mira, mañana temprano te llevas esos tubos y a ese muchacho que no lo quiero ver nunca más!* (01:13:50'f).

Asimismo, se localizaron doce (12: 3,8%) realizaciones yuxtapuestas conformadas por un segmento del enunciado que expresa una justificación y el otro la orden como tal; es decir, el acto futuro que se espera del/de la interlocutor/a; por dos segmentos que repiten la misma orden; por un segmento enfatizador seguido de la orden o por una argumentación seguida de la orden. Diez (10) de estas formas yuxtapuestas se emplearon al tratar con personas poco conocidas en registros neutro (E8e), coloquial (E9e) y vulgar (E10e) y dos (2) con personas muy conocidas en registro neutro (E11e):

E8e) *No te quiero volver a escuchar, ¿ok? No los quiero volver a escuchar a ninguno de los dos* (12:30'i).

E9e) *Tú vas a caminar, perra. Tú te vas a parar lentamente y vas a caminar, ¿okay? No estoy para juegos. Soy mil veces más arrecho que tú. Tú te paras* (31:40'i).

E10e) *Quiero que repitas que tú eres un huevón. Repítemelo, pues* (01:07:51'i).

E11e) *Ya nos vamos. Me esperas afuera, ¿sí?* (13:28'h).

Otra forma sintáctica de menor frecuencia para las estructuras declarativas fue la oración coordinada (1: 0,3%) copulativa con la expresión *Me hace el favor y* + orden emitida con una persona poco conocida en un registro neutro (E12e):

E12e) *Me hace el favor y se queda tranquila* (01:19:09'i).



Dentro de las realizaciones camufladas retomadas por Vinther (2007) realizadas a través de actos de habla indirectos no convencionales (Asher y Lascarides 2006) con estructuras propias de dichos actos, los resultados presentan una (1: 0,3%) realización simple, una subordinada (1: 0,3%), una (1: 0,3%) coordinada copulativa y tres (3: 0,9%) yuxtapuestas. La realización simple se encuentra bajo la forma de acto de habla de “afirmar” empleada con un registro neutro y con una persona poco conocida (E13e):

E13e) *¡Los jojotos son para el hervido!* (08:03'f).

La subordinada es circunstancial y presenta la locución conjuntiva *hasta que* dentro de un aparente acto de habla de “amenazar” realizado en un registro neutro (E14e) con una persona poco conocida:

E14e) *¡No me voy de aquí hasta que aparezca!* (34:30'f).

Por otra parte, la coordinada de tipo copulativa aparece como acto de habla de “obligación” hacia una persona muy conocida en un registro neutro (E15e):

E15e) *Hay que pintar aquella y llevarla para allá, al otro pueblo* (44:14'f).

Finalmente, la yuxtapuesta se conforma por una justificación+argumentación +orden, una repetición de la orden, una justificación+orden, una repetición de la orden+argumentación+orden, dentro de los actos de habla de “obligación”, “afirmar” y “pedir”. Se presentó en contextos con personas poco conocidas en registro neutro (E16e) o con personas muy conocidas en registros neutro (E17e) y coloquial (E18e):

E16e) *Ahora, esto sí es muy importante. Yo quisiera que tenga esta, sr Gaspar, este documento y para ti Maureen, hay una cantidad de cosas, de documentos que debes consignar. Ya te voy a decir cuáles son. Debes traerme las calificaciones de la niña, sus vacunas y su partida de nacimiento certificada. Todo esto para poder formalizar la solicitud de adopción* (13:45'h).

E17e) *¡Van llegando tarde! ¡Vamonós! ¡Una carrera! ¡Para acá!* (17:05'h).

E18e) *Vamos, te estoy diciendo que me dejes ver para adelante. Te lo estoy diciendo y no te lo quiero volver a repetir* (17:45'i).

Las imperativas son las que poseen el mayor número de realizaciones en español para un total de doscientas sesenta y seis (266) el cual representa un 85,2% (tabla 11). Como señalaba Vinther (2007) las imperativas son la forma de expresión de la realización directa de las órdenes. El *corpus* arrojó cuatro (4) formas sintácticas donde aparece el imperativo: en oraciones coordinadas (14: 4,4%), subordinadas (18: 5,7%), simples (80: 25,6%) y yuxtapuestas (112: 35,8%). Otras realizaciones directas encontradas poseían formas del subjuntivo (5: 1,6%) y otros indicadores (37: 11,8%) que no forman parte de estructuras declarativas o interrogativas sino que son repeticiones de la orden o existe elisión del verbo en imperativo.

Dentro de las coordinadas, se encontraron realizaciones copulativas con la conjunción *y*, adversativas con la conjunción *pero* y disyuntivas con la conjunción *o*. Se indicaba que las realizaciones directas son realizadas con imperativo; sin embargo, este modo tiene otros valores modales; por lo tanto, pueden existir realizaciones camufladas que lo empleen como es el caso de la oración coordinada disyuntiva que aparece como acto de habla de “amenazar” (E19e):

E19e) *¡Quédate quieto o no te pago!* (43:10'f).

Asimismo, diez (10) de los enunciados en forma de oración coordinada son utilizados con personas poco conocidas con diversos registros: neutro (5: 1,6%), coloquial (2: 0,6%) y vulgar (3: 0,9%); y con personas muy conocidas, tres (3) aparecen en un registro neutro y uno (1: 0,3%) en registro coloquial. Algunos enunciados con forma sintáctica de oración coordinada serían:

E20e) *¡Ven y ayúdame con esto!* (00:07'f).

E21e) *¡Hijo, búscame más ramas pero que sean más largas y si quieres, las mojas!* (11:40'f).

E22e) *¡Mira carajito, saca los tubos y ponlos para allá!* (01:12:35'f).

E23e) *¡Mira, sube y quédate arriba haciendo el juego!* (03:45'g).

E24e) *¡Pana, deja la paranoia y quédate tranquila, ¿sí?! (09:27'i).*

Tipos de oraciones		B) Imperativas					
Tipos de realizaciones		Realización directa					
Forma sintáctica de la Orden		B.1) Coordinada: Copulativa con <i>y</i> Adversativa con <i>pero</i> Disyuntiva con <i>o</i> (realización camuflada; acto de habla de amenazar)	B.2) Subordinada: Causal: Con la conjunción <i>que</i> Final: Con <i>para que+subjuntivo</i> . Adverbial con <i>donde</i> .	B.3) Simple: En imperativo Acompañada de <i>y, a ver, mira, bueno, nombres propios, pues, chico, dale, vulgarismo, anda, ¿ok?, chamo, vale, por favor, entonces, pana, señora</i> , insulto.	B.4) Yuxtapuesta: Ordenes consecutivas Repetición de la orden con la misma forma sintáctica Repetición de la orden con diferente forma sintáctica Orden + justificación Orden+intensificador (enfanzador, argumentación, expresiones agresivas). Desarmadora+ orden.	B.5) Subjuntivo presente: Acompañado de <i>y</i> , marcador discursivo, vulgarismo, repetición de la orden.	B.6) Otros indicadores: Elisión del verbo Con <i>a ver o para ver</i> . Interjección. Con <i>a+</i> infinitivo. Nombre propio.
<b>Total</b>		14 (4,4%)	18 (5,7%)	80 (25,6%)	112 (35,8%)	5 (1,6%)	37 (11,8%)   266 (85,2%)
Persona (registro o estilo)	Poco conocida	Neutro: 5 (1,6%) Coloquial: 2 (0,6%) Vulgar: 3 (0,9%)	Neutro: 5 (1,6%) Coloquial: 2 (0,6%)	Neutro: 35 (11,2%) Coloquial: 8 (2,5%) Vulgar: 6 (1,9%) Formal: 2 (0,6%)	Neutro: 29 (9,2%) Coloquial: 16 (5,1%) Vulgar: 15 (4,8%) Formal: 2 (0,6%)	Neutro: 1 (0,3%) Coloquial: 1 (0,3%) Vulgar: 2 (0,6%)	Neutro: 19 (6%) Coloquial: 4 (1,2%) Formal: 1 (0,3%)
	Muy conocida	Neutro: 3 (0,9%) Coloquial: 1 (0,3%)	Neutro: 8 (2,5%) Coloquial: 2 (0,6%) Vulgar: 1 (0,3%)	Neutro: 21 (6,7%) Coloquial: 3 (0,9%) Vulgar: 5 (1,6%)	Neutro: 29 (9,2%) Coloquial: 17 (5,4%) Vulgar: 4 (1,2%)	Neutro: 1 (0,6%)	Neutro: 9 (2,8%) Coloquial: 4 (1,2%)

**Tabla 11:** Realizaciones imperativas de orden en español y registro.

Se ubicaron subordinadas de tipo causal con la conjunción *que*, de tipo final con la locución conjuntiva *para que*+ subjuntivo y de tipo adverbial con el adverbio relativo *donde*. Siete de estas formas subordinadas se dirigían a personas poco conocidas (neutro: 5 (1,6%), coloquial: 2 (0,6%)) y once a personas muy conocidas (neutro: 8 (2,5%), coloquial: 2 (0,6%), vulgar: 1 (0,3%)):

E25e) *¡Deja que eso no está listo!* (07:22'g).

E26e) *¡Tranquilo que si te botan estamos jodidos, mama huevo!* (03:02'g).

E27) *¡Llega a la misma hora para que no se enfríe la comida!* (11:50'f)

E28e) *¡Jonathan, búscale algo de ropa para que se cambie y nos acompañe!* (25:18'f).

La forma simple puede estar acompañada de *y*, *a ver*, *mira*, *bueno*, nombres propios, *pues*, *chico*, *dale*, de un vulgarismo, de *anda*, *¿ok?*, *chamo*, *vale*, *por favor*, *entonces*, *pana*, *señor* o de algún insulto y, de igual forma, puede usarse para dirigirse a personas poco conocidas (neutro: 35 (11,2%), coloquial: 8 (2,5%), vulgar: 6 (1,9%), formal: 2 (0,6%)) o a personas muy conocidas (neutro: 21 (6,7%), coloquial: 3 (0,9%), vulgar: 5 (1,6%)):

E29e) *¡Acérquese para acá!* (11:28'f).

E30e) *¡A ver, dime Manglar!* (43:58'f).

E31e) *¡Mira, pásame esa vaina!* (01:12:06'f).

E32e) *¡Apágueme el vehículo, por favor!* (41:52'i).

E33e) *¡Bueno, pónganse a trabajar!* (01:13:29'f).

E34e) *¡Cállate la boca, vieja mierda!* (16:02'g).

La forma con mayor frecuencia de aparición corresponde a la yuxtapuesta con ciento doce (112: 35,8%) realizaciones que pueden constituirse de órdenes consecutivas, repetición de la orden con la misma o distinta forma sintáctica, una orden seguida de una justificación, una orden acompañada de un intensificador (enfanzador, argumentación, expresiones agresivas) o de una estrategia desarmadora. Los registros localizados fueron variados; para personas poco conocidas se presentaron estilos neutro: 29 (9,2%), coloquial: 16 (5,1%), vulgar: 15 (4,8%) y formal: 2 (0,6%); y para personas muy conocidas los registros neutro: 29 (9,2%), coloquial: 17 (5,4%) y vulgar: 4 (1,2%):

E35e) *¡Shh! ¡Baja la voz! ¡Baja la voz!* (44:50'i).

E36e) *¡Muévela! ¡Muévela! ¡Muévela!* (01:08:01'i).

E37e) *¡Arranca! ¡Pira! ¡Pira! ¡Vamos!* (01:21:26'i).

E38e) *Y si no tienen los documentos del carro, lamentablemente el vehículo se va a quedar detenido. ¡Bájate!* (43:03'i).

E39e) *¡Vamos! ¡Vamos! ¡Vamos! ¡Vamos! ¡Vamos!* (16:50'h).

E40e) *¡Hey! ¡Muchachos! ¡Eh hey! ¡Vamos! Llegó el hombre* (19:05h).

E41e) *¿Qué es lo que es? Arranca de aquí. ¿No ves que estoy chambeando, huevón?* (49:43'i).

Como lo indicaba Rubio (2007), el presente del subjuntivo es un tipo de expresión menos frecuente que expresa la reiteración del imperativo; por lo que en este estudio se toma como realización directa de la orden hallando un total de cinco (5: 1,6%) enunciados, cuatro de ellos en interacciones verbales con personas poco conocidas (neutro: 1 (0,3%), coloquial: 1 (0,3%) y vulgar: 2 (0,6%)) y uno con personas muy conocidas (neutro: 1 (0,3%)):

E42e) *¡Que te vayas, coño! ¡Vete!* (34:23'f).

E43e) *Que te bajes del vehículo, vale. Que te bajes del vehículo* (43:12'i).

E44e) *Y que sea rápido* (57:04'f).

E45e) *¡Que te vayas!* (01:24:06'f).

E46e) *¡Coño, que pires, vale!* (27:31'g).

Existen otros indicadores para la expresión de la orden en español registrados en el fichado del *corpus*: que presentan elipsis del verbo en imperativo, con el sintagma preposicional *a ver* o *para ver*, empleo de alguna forma interjectiva, con un nombre propio y con el sintagma preposicional *a+* infinitivo. Algunas de estas formas concuerdan con la clasificación de Rubio (2007) y otras prefieren organizarse desde otra perspectiva. Así, Rubio (2007) clasifica al verbo elíptico y a la proposición *a+* infinitivo como realizaciones en infinitivo; no obstante, ambos/as casos corresponden a elipsis del verbo en imperativo y deben ser ubicadas en esa categoría, ej. E47e) *¡Tranquilo!* (50:11'g) con elipsis del imperativo *quédate* o bien E48e) *Entonces, a comer sano* (26:09'g) con elipsis del imperativo *vayan*. Algunos enunciados ubicados en esta categoría fueron:

E49e) *¡Quieto! ¡Quieto ahí, papá!* (31:38'i).

E50e) *Licencia, cédula y documentos del vehículo* (41:56'i).

E51e) ¡Hey! A ver tus ostras (48:47'f).

E52e) ¡Para ver! (10:28'f).

E53e) ¡Hey, hey, hey, hey! (21:05'g).

Como en los casos anteriores, estas formas pueden usarse con personas muy conocidas o poco conocidas en registros diversos: poco conocida: neutro: 19 (6%), coloquial: 4 (1,2%) y formal: 1 (0,3%) y muy conocida: neutro: 9 (2,8%) y coloquial: 4 (1,2%).

Según la información recopilada, en español, la forma interrogativa (tabla 12) para expresar orden es poco recurrente ya que cuenta con solo seis (6: 1,9%) realizaciones de las trescientas doce (312) que conforman la totalidad de los datos obtenidos para la orden, todas ellas sin el verbo *querer* (Rubio, 2007). Dos (2: 0,6%) de ellas representan la realización indirecta de tipo simple en presente del indicativo en registro neutro con una persona poco conocida y, en registro coloquial, con una persona muy conocida:

E54e) ¿Me da una empanada? (31:22'f).

E55e) Mira carajito, ¿me dejas ver las noticias? (42:29'f).

El resto de las realizaciones interrogativas son camufladas de tipo subordinada (1: 0,3%) sustantiva, en el acto de “preguntar”, de registro vulgar con una persona poco conocida (E56e); coordinada (1: 0,3%), en el acto de “proponer”, de registro neutro con una persona poco conocida (E57e) y de tipo yuxtapuesta (2: 0,6%) de registro neutro con una persona poco conocida (E58e):

E56e) ¿No entiendes que es lo que es “pira”? (27:32'g).

E57e) ¿Por qué no traes tu dibujo y así lo corregimos, mm? (57:58'h).

E58e) ¿Quién la mató? ¿Quién la mató, Daniel? (46:52'g).

Tipos de oraciones		C) Interrogativas				
Tipos de realizaciones		C.1) Realización indirecta		C.2) Realización camuflada		
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		C.1.1) Simple: En presente.	C.2.1) Subordinada: Sustantiva: con <i>que</i> . Acto de "preguntar".	C.2.2) Coordinada: Copulativa: con y <i>así</i> . Acto de "proponer".	C.2.3) Yuxtapuesta: Repetición de la orden con la misma forma sintáctica (acto de habla de "preguntar").	
<b>Total</b>		2 (0,6%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)	6 (1,9%)
Persona (registro o estilo)	Poco conocida	Neutro: 1 (0,3%)		Vulgar: 1 (0,3%)	Neutro: 1 (0,3%)	Neutro: 2 (0,6%)
	Muy conocida	Coloquial: 1 (0,3%)				
						193 (61,8%)
						119 (38,1%)

**Tabla 12:** Realizaciones interrogativas de orden en español y registro.

Por otra parte, en la literatura consultada para el inglés no se consiguió una sistematización extensa de las formas de expresión de la orden. En lo que concierne al *corpus*, se localizaron treinta y un (31) formas declarativas para expresar orden (tabla 13) de un total de ciento setenta y cuatro (174) realizaciones (tabla 13), representando un 17,8%.

Las realizaciones indirectas (tabla 13) pueden manifestarse en forma simple (7: 4%) con el verbo *to want*, el verbo en presente y el modal *can*; son empleadas con personas poco conocidas en registro neutro (E1i (inglés)) y coloquial (E2i); además, con personas muy conocidas en un registro neutro (E3i) o formal (E4i):

E1i) *You can lie down* (36:13'k).

E2i) *No! You take it easy!* (01:25:17'j).

E3i) *Dustin, I want you to share the coding work with me* (53:49'a).

E4i) *I want you to give your attention and your respect to Officer Michael Biggs of the Chicago Pol...* (09:30'b).

Asimismo, se presentan en forma coordinada (3: 1,7%) de tipo copulativo con la conjunción *and* que emite dos órdenes consecutivas hacia una persona poco o muy conocida en un registro neutro (E5i) o coloquial (E6i):

E5i) *Chris, you're gonna be in charge of the publicity and outreach, and you could start by getting a story in the BU student newspaper: the Bridge* (53:51'a).

E6i) *You can take this away and bring back the 1942* (01:24:13'a).

Las oraciones yuxtapuestas (8: 4,5%) para expresar una orden pueden estar acompañadas de otro acto de habla como la “prohibición”, de una justificación, de una argumentación, presentar una repetición de la orden con distinta forma sintáctica o emitir dos órdenes consecutivas. A partir de los datos obtenidos, se emplean con personas poco conocidas en registro neutro (E7i) o coloquial (E8i) y con personas muy conocidas en registro coloquial (E9i) y vulgar (E10i):

E7i) *You don't hear anything. You're writing code* (01:29:28'a).

E8i) *I wanna see everyone here geared up for a party. We're gonna walk into that club like it's the Macy's Parade* (01:45:29'a).



Tipos de oraciones		A) Declarativas								
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la Orden		A.1.1) Simple: Con el verbo <i>to want</i> Verbo en presente. Modal <i>can</i> .	A.1.2) Coordinada: Copulativa: Con la conjunción <i>and</i> , dos órdenes consecutivas.	A.1.3) Yuxtapuesta: Prohibición + Justificación + orden Repetición con distinta forma sintáctica. Argumentación+ orden. Órdenes consecutivas.	A.1.4) Otros indicadores: Sintagmas nominales.	A.2.1) Simple: Con el verbo <i>to need</i> (acto de "expresar necesidad"). Con la expresión <i>I'd like to</i> ("expresar deseo").	A.2.2) Subordinada: Condicional: Con la conjunción <i>if</i> (acto de "pedir") Sustantiva: En pasado, discurso directo (acto de "afirmar").	A.2.3) Coordinada copulativa: Con la conjunción <i>and</i> y la expresión <i>I'd like to</i> (acto de "pedir"). Adversativa: con la conjunción <i>but</i> (acto de "describir").	A.2.4) Yuxtapuesta: Afirmación con el verbo <i>to need</i> + orden en futuro (acto de expresar necesidad). Justificación+ orden (acto de "afirmar"). Con el verbo <i>to need</i> + desarmadora ("expresar necesidad").	
<b>Total</b>		7(4%)	3(1,7%)	8 (4,5%)	1 (0,5%)	4 (2,2%)	3(1,7%)	2 (1,1%)	3 (1,7%)	31 (17,8%)
Persona (registro)	Poco conocida	Neutro: 2 (1,1%) Coloquial: 1 (0,5%)	Neutro: 1 (0,5%)	Neutro: 3 (1,7%) Coloquial: 1 (0,5%)		Formal: 1 (0,5%) Coloquial: 1 (0,5%)	Neutro: 1 (0,5%)	Formal: 1 (0,5%)		
	Muy conocida	Neutro: 3 (1,7%) Formal: 1 (0,5%)	Coloquial: 2 (1,1%)	Coloquial: 3 (1,7%) Vulgar: 1 (0,5%)	Coloquial: 1 (0,5%)	Neutro: 1 (0,5%) Coloquial: 1 (0,5%)	Formal: 1 (0,5%) Neutro: 1(0,5%)	Neutro: 1(0,5%)	Neutro: 1(0,5%) Coloquial: 2 (1,1%)	

**Tabla 13:** Realizaciones declarativas de orden en inglés y registro.

- E9i) *This is what you're gonna do. You're gonna tell them that you ate a bad sauerkraut omelet for breakfast and that you are feeling like you're sick and that you gotta go* (46:17'k).  
E10i) *You are not getting a hall pass. So you can cut the bullshit* (27:44'j).

De igual modo, la realización indirecta se encontró a través de la utilización de otros indicadores (1: 0,5%) como los sintagmas nominales en una situación con personas muy conocidas en registro coloquial (E11i):

- E11i) *Okay, come on. Bath time. Time to scrub some backs and clean some cracks* (1:40'j).

La realización camuflada simple (4: 2,2%) se emite a través del acto de “expresar necesidad” con la ayuda del verbo *to need* y con la expresión *I'd like to* para expresar deseo. Puede surgir en distintas situaciones con persona poco conocida (registros formal y coloquial) y con persona muy conocida (registros neutro y coloquial):

- E12i) *Miss, I need you to button your blouse* (01:48:54'a).  
E13i) *Okay, we're gonna need identification* (01:49:04'a).

En cuanto a las subordinadas (3: 1,7%), se ubicaron de tipo condicional, con la conjunción *if* en un acto de “pedir”, y sustantiva, en pasado como parte del discurso directo (acto de “afirmar”). Se utilizó un registro neutro para dirigirse a una persona poco conocida y un registro neutro y formal a una persona muy conocida:

- E14i) *Sy, if you'll let me continue with my line of questioning...* (28:34'a).  
E15i) *The question was: What did you talk about?* (01:07:11'a).

Se encontró una forma sintáctica de tipo copulativo (2: 1,1%) y tres yuxtapuestas (3: 1,7%). La primera emplea la conjunción *and* y se presenta como acto de habla de “expresar deseo” con la expresión *I'd like to*, hacia una persona poco conocida siguiendo un registro formal (E16i), o bien la conjunción *but* en el acto de “describir” para dirigirse a una persona muy conocida en un registro neutro (E17i). La segunda, por su parte, aparece en el acto de habla de “expresar

necesidad” junto con el verbo *to need+* orden en futuro dirigida en un registro coloquial hacia una persona muy conocida (E18i) o en un registro neutro (E19i):

E16i) *I'd like to freeze this bank account and cancel all existing checks and lines of credit* (01:33:23'a).

E17i) *Maggie just hit the ball, but you followed through too much and it made you fall on your back* (1:07:27'k).

E18i) *I need a dedicated Linux box running Apache with a MySQL back end. It's gonna cost a little more money* (31:38'a).

E19i) *I need you to swim to Uncle Eddie. If you get there without touching the bottom, we'll give you a dolphin cookie* (01:09:01'k).

En lo que concierne a la realización directa (tabla 14), esta asciende a ciento veintidós (122: 70,1%) del total de los enunciados coincidiendo con el punto de vista de Jacobson (2001) quien asevera que en el inglés oral, el uso de directivos directos es muy común y contraponiéndose a su posición de que el español lo utiliza con menor reiteración por su carácter ofensivo.

Sintácticamente, aparece con varias fórmulas siendo la oración simple la más recurrente (55: 31,6%), seguida de la yuxtapuesta (42: 24,1%), de otros indicadores (13: 7,4%), después de la subordinada (6: 3,4%) y de la coordinada (6: 3,4%).

La forma coordinada se presenta con la conjunción *and* por lo cual es de tipo copulativo y con la conjunción *but* siendo así de tipo adversativo; se utiliza con un individuo poco conocido (E20i) o muy conocido (E21i), en un registro neutro:

E20i) *Then get over there and wash your hands* (09:22'b).

E21i) *Just do it, but just do it far away from the hotel* (01:16:02'k).

Los enunciados cuyas oraciones son subordinadas pueden aparecer como adjetivas, con elipsis de la conjunción *that*; adverbiales con el uso del adverbio *where, wherever*; condicionales con la conjunción *if* y comparativas con la conjunción *like*. Pueden aparecer en contextos con interlocutores/as poco conocidos/as (E22i, E23i) o muy conocidos/as (E24i, E25i) y con un registro de lengua neutro:

Tipos de oraciones		B) Imperativas				
Tipos de realizaciones		Realización directa				
Forma sintáctica de la Orden		B.1) Coordinada: Copulativa con la conjunción <i>and</i> . Adversativa: con la conjunción <i>but</i> .	B.2) Subordinada: Adjetiva: Con elisión de la conjunción <i>that</i> . Adverbial: Con <i>where, wherever</i> . Condicional: con la conjunción <i>if</i> . Comparativa: con la conjunción <i>like</i> .	B.3) Simple: En imperativo con verbos simples y compuestos. Acompañada de <i>so, and, all right, okay, hey, please, fella, buddy, guys, etc.</i> .	B.4) Yuxtapuesta: Orden+justificación Interjección+orden. Ordenes consecutivas+ (justificación). Orden+ argumentación. Repetición de la orden con la misma o con distinta forma sintáctica.	B.5) Otros indicadores: Nombres propios, apelativo, interjección+apelativo. Elisión del verbo en imperativo. Acompañado de <i>please, okay</i> . Interjección+ justificación. Verbo en gerundio.
<b>Total</b>		6 (3,4%)	6 (3,4%)	55 (31,6%)	42 (24,1%)	13 (7,4%) 122 (70,1%)
Persona (registro o estilo)	Poco conocida	Neutro: 2 (1,1%)	Neutro: 4 (2,2%)	Neutro: 15 (8,6%) Coloquial: 3(1,7%)	Neutro: 3 (1,7%) Coloquial: 3(1,7%)	Neutro: 3 (1,7%)
	Muy conocida	Neutro: 4 (2,2%)	Neutro: 2 (1,1%)	Neutro: 29 (16,6%) Coloquial: 7 (4%) Vulgar: 1 (0,5%)	Formal: 1 (0,5%) Neutro: 23 (1,2%) Coloquial: 10 (5,7%) Vulgar: 2 (1,1%)	Neutro: 9 (5,1%) Vulgar: 1 (0,5%)

**Tabla 14:** Realizaciones imperativas de orden en inglés y registro.

E22i) *Tell me about the strategy you're using* (01:09:20'a).

E23i) *Keep your hands where we can see them* (01:49:07'a).

E24i) *See if you can clench this* (01:08:28'k).

E25i) *Now, look like you're in pain* (01:08:29'k).

Por otro lado, las simples en imperativo pueden expresarse con verbos simples o compuestos y acompañarse de marcadores discursivos como *so, ok, please, all right*, o de apelativos como nombre propio u otros sustantivos. El/la locutor/a puede servirse de ellas tanto en situaciones con personas poco conocidas como muy conocidas variando el registro (neutro, coloquial, vulgar):

E26i) *Get the hell out of here!* (14:46'a).

E27i) *Take your pants off* (32:58'a).

E28i) *So, tell me about your progress* (01:09:14'a).

E29i) *Macky, put it up on the big screen* (01:45:31'a).

E30i) *Hold it right there, fella!* (09:17'b).

E31i) *All right, people, settle down* (09:28'b).

E32i) *Stop putting your ass in my face* (01:31:00'k).

Además, las yuxtapuestas presentan la orden acompañada ya sea de una justificación, de una interjección, de una argumentación; despliega dos órdenes consecutivos o la repetición de la orden con la misma o distinta forma sintáctica; se dirigen a personas poco conocidas en registro neutro (E33i) y coloquial (E34i) o muy conocidas en un registro formal (E35i), neutro (E36i) coloquial (E37i) y vulgar (E38i):

E33i) *Ooh, here. Here. Here. Just take this just in case* (01:10:52'j).

E34i) *Children? Okay, tune out. Okay, 'cause some secrets are coming out, all right? Some adult ones* (51:24'k).

E35i) *Keep the car running, Shan't be long* (26:08'k).

E36i) *Son, sit down. The house is clean enough* (08:33'c).

E37i) *Cops! Run for it!* (36:49'j).

E38i) *Shut up. You live with your grandma* (08:34'b).

Otras formas (13: 7,4%) que pueden surgir como parte de la expresión de la orden se deben a la elipsis del verbo en imperativo o la omisión total de la forma verbal de la orden a través del uso de nombres propios u otros sustantivos apelativos que pueden aparecer junto a una interjección. Se presentan con personas muy conocidas aplicando un registro neutro o un registro vulgar, o bien con personas poco conocidas siguiendo un registro neutro:

E39i) *Fellows!* (34:29'a).

E40i) *Excuse me! Everybody!* (10:39'a).

E41i) *Back to work* (01:30:11'a).

E42i) *Tori* (01:07:47'a).

Las formas interrogativas (tabla 15) que corresponden a un medio gramatical llamado *whimperatives* (Beyssade y Marandin 2006) representan un doce por ciento (12%) (veintiún (21) realizaciones) de la expresión de la orden en inglés. Estas pueden ser indirectas o camufladas. Las realizaciones indirectas son sintácticamente simples, en su mayoría (8: 4,5%), emitidas en presente simple o con el modal *can*, *could* y *would*. Pueden, igualmente, ser empleadas en contextos con interlocutores/as poco conocidos/as (registros formal o neutro) o muy conocidos/as (registros neutro o coloquial):

E43i) *You're not a psychiatrist, but what?* (01:08:08'a).

E44i) *You wanna talk to me alone for a minute?* (01:31:40'a).

E45i) *Ladies and gentlemen, can I have your attention, please?* (01:48:30'a).

Se encontraron tres (3: 1,7%) enunciados de oración coordinada; por una parte, de tipo copulativo (E46i) que llevaban la conjunción *and* y el modal *can* y *would*, y, por otra, de tipo consecutivo (E47i) con la conjunción *so* y el modal *can*, pertenecientes a un registro neutro para situaciones con personas muy conocidas o poco conocidas:

E46i) *Samuel, can you please throw this away and bring my partner a chicken breast on wheat toast?* (13:18'b).

E47i) *Ernesto, can you just, please do something, so we can be home and I can get out of here?* (24:54'k).

El tipo de enunciado subordinado sustantivo (E48i) contenía el pronombre *what* y el modal *can*. Al igual que la oración coordinada, la subordinada empleaba un registro neutro pero en una situación con una persona poco conocida:

E48i) *Can you tell me what the topmost image is?* (13:55'c).

La última realización interrogativa indirecta corresponde a la forma sintáctica de la oración yuxtapuesta (E49i) que presenta la orden acompañada de un minimizador o de una justificación para un contexto con una persona muy conocida manteniendo un registro neutro:

E49i) *I'm sorry. Sy, would you mind addressing him as Mr. Saverin?* (43:54'a).

Las realizaciones camufladas simples (6: 3,4%) pueden aparecer en presente simple, con los modales *can* o *may* o ser introducidas por la expresión *why don't* o *you mind* dentro de actos de habla de apariencia de “ofrecer ayuda”, “pedir algo”, “pedir permiso, un favor” y “proponer”. Asimismo, estas formas pueden mantener un registro neutro en cualquiera de las situaciones con personas poco conocidas o muy conocidas (E50i, E51i, E52i) o un registro coloquial con personas muy conocidas (E53i):

E50i) *Can I continue my deposition?* (34:31'a).

E51i) *May I see some ID, please?* (01:33:29'a).

E52i) *Why don't we save all of our questions for the end?* (10:14'b).

E53i) *So, Al Jolson, you mind jumping in the water and also screaming on the way down, "I love my daddy"?* (58:43'k).

Un último caso de interrogativas camufladas es la realización a través de oraciones subordinadas adjetivas (1: 0,5%) las cuales aparecen bajo la forma de acto de habla de “ofrecer ayuda” cuya intención era *si no tiene más nada que decir, retírese de mi oficina*. La misma tuvo lugar en un registro neutro dirigido a una persona poco conocida:

Tipos de oraciones		C) Interrogativas							
Tipos de realizaciones		C.1) Realización indirecta				C.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la Orden		C.1.1) Simple: En presente. Con el modal <i>can</i> , <i>could</i> , <i>would</i> .	C.1.2) Coordinada: Copulativa: Con la conjunción <i>and</i> y el modal <i>can</i> , <i>would</i> . Consecutiva: con la conjunción <i>so</i> y el modal <i>can</i> .	C.1.3) Subordinada Sustantiva con <i>what</i> . Uso de <i>can</i> .	C.2.4) Yuxtapuesta Minimizador+ orden. Orden+ justificación.	C.2.1) Simple: En presente. Con el modal <i>can</i> y <i>may</i> . Introducida por la expresión <i>why</i> <i>don't</i> , <i>you mind</i> . Actos de "pedir permiso", "favor", "pedir algo" y "proponer".	C.2.2) Subordinada Adjetiva Elisión de conjunción <i>that</i> .		
<b>Total</b>		8 (4,5%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	6 (3,4%)	1 (0,5%)	21 (12%)	<b>174</b>
Persona (registro o estilo)	Poco conocida	Formal: 1 (0,5%) Neutro: 2 (1,1%)	Neutro: 1 (0,5%)	Neutro: 1 (0,5%)		Neutro: 2 (1,1%)	Neutro: 1 (0,5%)		53 (30,4%)
	Muy conocida	Neutro: 4 (2,2%) Coloquial: 1 (0,5%)	Neutro: 2 (1,1%)		Neutro: 2 (1,1%)	Neutro: 3 (1,7%) Coloquial: 1 (0,5%)			121 (69,5%)

**Tabla 15:** Realizaciones interrogativas de orden en inglés y registro.



E54i) *Is there anything else I can do for you?* (01:03:57'a).

Con un 36,2% (63 enunciados) se puede afirmar que un número considerable de realizaciones en francés (tabla 16) son oraciones declarativas; además, se presentan con variadas formas sintácticas ratificando lo afirmado por Quillard (1999 citado por Gómez 2003) por lo cual los/as franceses/as y francocanadienses tratan de evitar las formas imperativas y emplear otras formas oracionales. Entre las realizaciones indirectas, se cuenta con 11 (6,3%) simples, 7 (4%) subordinadas, 21 (12%) yuxtapuestas y 5 (2,8%) coordinadas.

Distintos tiempos verbales pueden constituir las realizaciones declarativas indirectas simples (11: 6,3%) en francés incluyendo el presente, futuro simple del indicativo y futuro perifrástico y el condicional presente; este último afirmaba Rubio (2007) sustituye en gran medida al imperativo. Los registros son, de igual manera, variados; formal, neutro y coloquial para personas poco conocidas; y neutro, coloquial y vulgar (E1f (francés), E2f, E3f, E4f) para personas muy conocidas:

E1f) *Alors, t'arrêtes tes conneries, merde!* (01:13:11'd).

E2f) *Vous passerez voir Sylvia vendredi, avant le déménagement* (01:21:25'd).

E3f) *Tu vas me faire le plaisir d'aller immédiatement au lycée* (54:52'e).

E4f) *Maintenant, je voudrais être seule* (56:48'd).

Pueden aparecer subordinadas (7: 4%) de tipo condicional, sustantivo y adverbial con las conjunciones *quand*, *si*, *que* o los adverbios *où* y *quand*. Estas se hallan en una situación con una persona poco conocida en los registros formal, neutro y coloquial; y con personas muy conocidas manteniendo un registro neutro o uno coloquial:

E5f) *Maintenant quand tu veux quelque chose, tu lui demandes toi* (17:46'd).

E6f) *Tu règles tes comptes où tu veux mais pas à la caserne* (21:55'e).

E7f) *Je voudrais que tu me laisses maintenant* (01:23:35'd).

Tipos de oraciones		A) Declarativas							
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la Orden		A.1.1) Simple: En presente En futuro simple En futuro próximo En condicional presente.	A.1.2) Subordinada: Conjuncional: Con la conjunción <i>quand, si</i> . Sustantiva: Con las conjunciones <i>si, que</i> . Adverbial: Con el adverbio <i>où, quand</i> .	A.1.3) Yuxtapuesta: (Desarmadora)+orden +justificación Orden+enfanzador Repetición con distinta forma sintáctica Repetición con la misma forma sintáctica+ justificación (Argumentación)+ Ordenes consecutivas Interjección+ orden	A.1.4) Coordinada: Con la conjunción <i>et</i> . Ordenes consecutivas Indicación temporal+ orden. Orden+ justificación	A.2.1) Subordinada Sustantiva: Con al conjunción <i>que</i> . Conjuncional: Con la conjunción <i>si</i> . Actos de "aconsejar", "expresar necesidad", "afirmar", "opinar".	A.2.2) Simple En presente Con el verbo <i>pouvoir</i> . Acto de "dar permiso".	A.2.3) Yuxtapuesta Actos de "aconsejar", "amenazar", "expresar obligación", "necesidad", "dar información", "proponer", "afirmar", "expresar posibilidad", "dar permiso".	
<b>Total</b>		11 (6,3%)	7 (4%)	21 (12%)	5 (2,8%)	6 (3,4%)	3 (1,7%)	10 (5,7%)	63 (36,2%)
Persona (registro)	Poco conocida	Formal: 1 (0,5%) Neutro: 1 (0,5%) Coloquial: 1 (0,5%)	Formal: 1 (0,5%) Neutro: 1 (0,5%) Coloquial: 1 (0,5%)	Neutro: 3 (1,7%) Coloquial: 3 (1,7%)	Neutro: 3 (1,7%)	Formal: 1 (0,5%) Neutro: 2 (1,1%) Coloquial: 2 (1,1%)	Neutro: 2 (1,1%) Coloquial: 1 (0,5%)	Formal: 1 (0,5%) Neutro: 2 (1,1%) Coloquial: 2 (1,1%)	
	Muy conocida	Neutro: 3 (1,7%) Coloquial: 4 (2,2%) Vulgar: 1 (0,5%)	Neutro: 3 (1,7%) Coloquial: 1 (0,5%)	Coloquial: 11 (6,3%) Neutro: 4 (2,2%)	Neutro: 2 (1,1%)	Coloquial: 1 (0,5%)		Neutro: 2 (1,1%) Coloquial: 3 (1,7%)	

**Tabla 16:** Realizaciones declarativas de orden en francés y registro.

Las yuxtapuestas (21: 12%) pueden ser de la siguiente forma: desarmadora+orden+justificación, orden+enfanzador, interjección+orden, repetición de la orden con la misma (aunada a una justificación) o con diferente forma sintáctica o bien emisión de dos órdenes sucesivas las cuales pueden estar acompañadas de una argumentación. El tipo de situación puede variar en registros neutro o coloquial. Algunos ejemplos de este tipo de realizaciones serían:

E8f) *On a deux personnes au 2ème étage à sauver. Alors, on monte là après ça. Allez!* (15:35'e).

E9f) *Je vais vous demander de me laisser maintenant. Vraiment!* (58:05'd).

E10f) *Bon, écoute Émilie, ça va plus durer, hein. Je sais pas ce qui se passe entre vous, je m'en fous complètement. Mais là, je vais sortir déjeuner, quand je rentre, je veux que tout soit réglé sinon je m'en vais* (01:16:53'd).

E11f) *Allez les gars! On y va! On y va! On y va! Allez!* (01:17'e).

Las realizaciones con forma sintáctica de oración coordinada (5: 2,8%) emplean la conjunción *et* y pueden resultar en órdenes consecutivas, en una indicación temporal+orden o en una orden+justificación manteniendo un registro neutro para cualquier situación:

E12f) *Bon, tu prends deux hommes et tu vas vérifier* (15:33'e).

Una serie de actos como “proponer”, “dar información”, “aconsejar”, “expresar necesidad”, “afirmar”, “opinar”, “dar permiso”, “amenazar” y “expresar obligación, posibilidad”, etc. disfrazan las órdenes en una realización camuflada con forma subordinada (6: 3,4%), simple (3: 1,7%) y yuxtapuesta (10: 5,7%). Las subordinadas (E13f) presentan las conjunciones *si* o *que*; para personas poco conocidas varían el registro entre formal, neutro y coloquial; para personas muy conocidas se encontró la utilización del registro coloquial. Las formas simples (E14f) se conjugan en presente del indicativo con el verbo *pouvoir* al comunicarse con una persona poco conocida en un estilo neutro o coloquial. Las yuxtapuestas (E15f), por su lado, varían de registro desde el formal, al neutro y al coloquial con

las personas poco conocidas y con las personas muy conocidas se prefiere el registro coloquial y el neutro:

E13f) *Et moi, j'ai besoin de savoir que je peux vous faire confiance* (14:57'd).

E14f) *Vous pouvez aller remettre les 600 euros dans la caisse* (01:17:50'd).

E15f) *Paulette! Vous savez ce qui serait bien avec les clients? C'est d'essayer d'être un peu légère, un peu drôle avec les clientes, les faire rire* (15:55'd).

Las imperativas (tabla 17), al igual que en los otros dos idiomas, representan la mayoría de las realizaciones con un 54,5% (noventa y cinco (95) realizaciones). En su mayoría, tienden a ser yuxtapuestas (44: 25,2%). Otra forma de gran frecuencia es la simple (28: 16%) seguidas de las realizaciones con otros indicadores (16: 9,1%) y en menor proporción las subordinadas (6: 3,4%) y las coordinadas (1: 0,5%).

Los enunciados de forma simple están generalmente acompañados de marcadores discursivos como *alors* o *bon*, de un nombre propio, de un título, de algún vulgarismo, de algún apelativo o de algún minimizador. Cualquiera de las dos situaciones planteadas admite el uso de las realizaciones simples y los registros pueden ser formal, neutro, coloquial o vulgar para personas poco conocidas; y neutro, coloquial o vulgar para personas muy conocidas:

E16f) *Fous-moi la paix!* (08:14'd).

E17f) *Alors prends le bon côté des choses pour une fois* (20:54'd).

E18f) *Donnez-moi ce dossier!* (18:56'e).

E19f) *Laisse Michel tranquille* (53:39'e).

Las formas subordinadas admiten las conjunciones *que*, *si* o *parce que* y los verbos *dire* o *s'expliquer*. Aparecen en situaciones con personas poco conocidas (registro neutro) o muy conocidas (registro coloquial):

E20f) *Demandez à Jean si elle lui a demandé de le faire et pourquoi si elle l'a fait il l'a pas fait* (23:36'd).

E21f) *Alors, explique-toi parce que je te reconnais pas là* (20:44'e).

Tipos de oraciones		B) Imperativas				
Tipos de realizaciones		Realización directa				
Forma sintáctica de la Orden		B.1) Simple En imperativo Acompañada de <i>alors</i> , nombre propio, título, <i>bon</i> , vulgarismo, minimizador, apelativo.	B.2) Subordinada: Sustantiva: Con la conjunción <i>que</i> , <i>si</i> . Con el verbo <i>dire</i> . Causal: Con la conjunción <i>parce que</i> . Con el verbo <i>s'expliquer</i> .	B.3) Yuxtapuesta Orden+justificación Repetición con distinta forma sintáctica. Orden+interjección. Repetición con la misma forma sintáctica. (Enfatizador)+ orden+ argumentación Minimizador+ orden Ordenes consecutivas	B.4) Coordinada Disyuntiva: Con la conjunción <i>ou</i> . Orden+ amenaza	B.5) Otros indicadores: Nombre propio+ (sintagma nominal) + (adverbio) Minimizador. (Justificación)+adverbio o complemento circunstancial. Adjetivo+justificación. <i>Aller</i> +verbo en infinitivo.
<b>Total</b>		28 (16%)	6 (3,4%)	44 (25,2%)	1 (0,5%)	16 (9,1%)   95 (54,5%)
Persona (registro o estilo)	Poco conocida	Formal: 1 (0,5%) Neutro: 10 (5,7%) Coloquial: 1 (0,5%) Vulgar: 1 (0,5%)	Neutro: 3 (1,7%)	Neutro: 12 (6,8%) Coloquial: 3 (1,7%) Vulgar: 2 (1,1%)		Neutro: 7 (4%) Coloquial: 1 (0,5%)
	Muy conocida	Neutro: 11 (6,3%) Coloquial: 1 (0,5%) Vulgar: 3 (1,7%)	Coloquial: 3 (1,7%)	Neutro: 16 (9,1%) Coloquial: 9 (5,1%) Vulgar: 2 (1,1%)	Neutro: 1 (0,5%)	Neutro: 7 (4%) Coloquial: 1 (0,5%)

**Tabla 17:** Realizaciones imperativas de orden en francés y registro.

La orden puede aparecer en conjunto con una justificación, una interjección, un enfatizador o un minimizador, o bien, con la repetición de la misma orden ya sea con igual o distinta forma sintáctica en los enunciados de oraciones yuxtapuestas. Se emplean en las diversas circunstancias y los estilos encontrados fueron el coloquial, el neutro y el vulgar:

E22f) *Mais arrête! Ça va pas, non? T'es complètement malade* (01:17:56'e).

E23f) *Allez! Donne!* (01:22:27'e).

E24f) *Sors-la d'ici. Je suis bloqué. Sors-la d'ici. Dépêche-toi! Allez!, dépêche-toi. Allez-y! Allez-y!* (01:23:03'e).

De igual manera, se halló una forma coordinada disyuntiva con la conjunción *ou* cuya forma estuvo acompañada de una amenaza contra una persona muy conocida en un registro neutro:

E35f) *Au moins, arrête ça tout de suite ou moi je m'en vais!* (16 :53'm).

Los nombres propios, los sintagmas nominales, los minimizadores, los adverbios o los adjetivos acompañados, en ocasiones, por una justificación son algunas de las posibilidades de realización directa donde ha habido elipsis verbal, además de encontrarse la perífrasis verbal de futuro *aller*+infinitivo. Los datos obtenidos demuestran un uso en estilos neutro y coloquial en situaciones variadas:

E36f) *Sylvia!* (00:52'd).

E37f) *Une vodka, s'il vous plaît. Non deux!* (01:04:13'd).

E38f) *Là, au fond, là- bas!* (15:57'e).

De un total de realizaciones de ciento setenta y cuatro (174), las formas interrogativas (tabla 18) son las que menos frecuencia poseen en francés (16: 9,1%). Las realizaciones indirectas cuentan con formas simples (4: 2,2%) y yuxtapuestas (2: 1,1%). Las simples (E39f) aparecen en presente del indicativo con el verbo *pouvoir* o *vouloir* en un registro neutro con una persona poco conocida o muy conocida mientras que las yuxtapuestas (E40f) halladas se

conjugan en futuro simple o en presente del indicativo, hay presencia de anáfora o de una justificación y pertenecen al registro formal en una interacción con una persona poco conocida y al registro coloquial con una persona muy conocida:

E39f) *Émilie, je peux te parler, s'il te plaît?* (1:12:25'd).

E40f) *J'ai demandé à Sylvia de dire à Jean de plier toutes les serviettes dans le même sens. Vous lui demanderez si ça a été fait?* (23:08'd).

Los actos aparentes de las realizaciones camufladas encontrados fueron los de “pedir un favor”, “pedir algo”, “pedir permiso”, “proponer” y “preguntar”. La forma subordinada (E41f) emplea un lenguaje neutro al ser utilizada con una persona poco conocida. La simple (E42f), por su parte, aparece en condicional presente o en presente del indicativo en registros neutro y coloquial cuando se trata de una persona poco conocida y en registro coloquial si la persona es muy conocida. Las formas yuxtapuestas (E43f) pertenecen al registro coloquial en cualquiera de las situaciones planteadas:

E41f) *Vous pouvez lui dire que je suis passée?* (01:30:53'd).

E42f) *Mais vous pourriez pas sourire un tout petit peu?* (40:01'e).

E43f) *Ca va? Vous pensez tenir le délai? Parce qu'on a un peu la langue sur le dos, hein?* (04:31'd).

A diferencia de lo planteado por Beyssade y Marandin (2006) no se encontraron realizaciones acompañadas de la partícula *n'est-ce pas?* pero sí de *s'il vous plaît* en francés y aunque la forma interrogativa es empleada en esa lengua, los datos llevan a pensar que las declarativas y las imperativas prevalecen sobre los *whimperatives*.

Como se ha podido notar, los tres idiomas emplean formas variadas de expresión de la orden. El español prefiere el uso de las imperativas para emitir órdenes, sobre todo con forma sintáctica de oraciones yuxtapuestas (35,8%) seguida de oraciones simples (25,6%). También se registran expresiones con otras formas sintácticas pero con menor frecuencia de aparición.

Tipos de oraciones		C) Interrogativas						
Tipos de realizaciones		C.1) Realización indirecta			C.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		C.1.1) Simple: En presente del indicativo.. Con el verbo <i>pouvoir, vouloir</i> .	C.1.2) Yuxtapuesta Referente+orden. En futuro simple. En presente del indicativo. Orden+ justificación	C.2.1) Subordinada: Sustantiva Acto de "pedir un favor".	C.2.2) Simple: En condicional presente o en presente. Acto de "pedir", "pedir un favor", "pedir permiso".	C.2.3) Yuxtapuesta: Acto de "preguntar", "pedir favor", "proponer".		
<b>Total</b>		4 (2,2%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	5 (2,8%)	3 (1,7%)	16 (9,1%)	<b>174</b>
Persona (registro o estilo)	Poco conocida	Neutro: 3 (1,7%)	Formal: 1 (0,5%)	Neutro: 2 (1,1%)	Neutro: 3 (1,7%) Coloquial: 1 (0,5%)	Coloquial: 2 (1,1%)		81 (46,5%)
	Muy conocida	Neutro: 1 (0,5%)	Coloquial: 1 (0,5%)		Coloquial: 1 (0,5%)	Coloquial: 1 (0,5%)		93 (53,4%)

**Tabla 18:** Realizaciones interrogativas de orden en francés y registro.



En inglés, por su parte, se opta la mayoría de las veces por el uso del imperativo. Aunque la orden en inglés sea menos usual que en español, la forma más empleada es la simple (31,6%) siendo esta la más corta, concisa y directa, seguida de la yuxtapuesta (24,1%). La frecuencia menor de aparición de la orden en inglés puede deberse a la afirmación de Caldero (2009) por lo cual el mandato es percibido por los/as españoles/as como una forma de acercamiento social mientras que los/as nativos/as del inglés persiguen una cortesía de distanciamiento.

Si bien la mayoría de las realizaciones en francés son directas, el número de declarativas es representativo (36,2%) dándole importancia a la realización indirecta y camuflada así como lo afirmaba Quillard (1999 citado por Gómez 2003: 458) ya que las formas directas “no dejan tiempo mental para esquivar al emisor y bloquean la acción perseguida”. El uso del condicional es frecuente pero también aparecen otras formas del indicativo. En cuanto a las imperativas en francés, estas son yuxtapuestas (25,2%), en su mayoría.

En lo que concierne al tipo de registro, Álvarez (2007) sugiere que el estilo, el cual para él se diferencia del registro, se relaciona con el contexto situacional. Otros autores como Patiño (2006) sí relacionan el registro con la forma como el locutor adecua su lenguaje a una situación. Sin embargo, según los datos obtenidos, no existe una relación directa entre si el/la interlocutor/a se trata de una persona conocida o no y el tipo de registro utilizado. Existen otros elementos que definen ese contexto situacional que, quizás, podrán ser dilucidados más adelante.

Retomando a Brown y Levinson (1987), los/as interactuantes se atribuyen dos clases de deseo, que uno/a no se vea impedido/a de sus actos (imagen negativa); es decir, que se respete el espacio personal, y que sus actos sean aprobados (imagen positiva), que exista aceptación social. En español, los datos manifiestan (tabla 19) que las realizaciones declarativas de la orden tienden a ser amenazantes de la imagen positiva del/de la locutor/a y de la imagen negativa del/de la interlocutor/a, notablemente con el uso de las formas simples (E1e, E59e) y yuxtapuestas (E60e, E61e) para las cuales seis (6) de las catorce (14) y

de las doce (12) realizaciones respectivamente son amenazantes de las mencionadas imágenes:

E1e) *Así que tú vas a cargar el cajón conmigo (25:38'f).*

E59e) *¡Ahora tú mandas! (01:24:36'g).*

E60e) *El noviecito que tiene tu hija nos jugó camomila. Se nos fue. El hombre se fue. Se fue el hombre. Yo soy una basura y quiero ahora 80 millones. Igualito como te dije: rapidito, claro y preciso. Se acabó el juego, papá (52:55'i).*

E61e) *Tú te callas, tú te callas, tú te callas (12:27'i).*

Existe además la posibilidad de emplear estrategias que reduzcan el riesgo de amenaza (Kerbrat Orecchioni 2001 citado por Garrido 2005). Son los casos que han sido llamados potencialmente amenazantes de la imagen positiva del/de la locutor/a y de la imagen negativa del/de la interlocutor/a porque el/la locutor/a emplea estrategias para mitigar la amenaza y el acto resultará amenazante dependiendo de cómo el/la interlocutor/a se sienta afectado/a. En algunas ocasiones, no existe riesgo de amenaza ya sea porque se trate de una situación laboral donde las órdenes son esperadas o de una situación de emergencia donde la obligación de proceder es moral. A pesar de no existir amenaza, en algunos de estos casos, se decidió emplear estrategias mitigadoras recurriendo así a la supercortesía explicada por la autora.

Cabe recordar que para minimizar las amenazas se incluyen en las realizaciones estrategias de justificación, cameladoras, desarmadoras, entre otras. En este caso, para las formas declarativas indirectas se empleó, en su mayoría, una combinación de algunas de estas estrategias (E5e, E6e, E2e), en segundo lugar, se utilizó la misma realización indirecta (E62e) para disminuir los riesgos de amenaza:

E5e) *Mira, me le haces un arquito aquí para que tenga su techo (38:09'f).*

E6e) *Al mío le pones una cama de palma ahí, para poner al sol (38:31'f).*

E2e) *Y al mío lo quiero listo a primera hora (38:35'f).*

E62e) *Te las comes (48:25'i).*

Tipos de oraciones		A) Declarativas								
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la Orden		A.1.1) Simple	A.1.2) Subordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Coordinada	A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Yuxtapuesta	
<b>Total</b>		14 (4,4%)	7 (2,2%)	12 (3,8%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	3 (0,9%)	40 (12,8%)

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/de la interlocutor/a 6 (1,9%)	4 (1,2%)	6 (1,9%)	1 (0,3%)		1 (0,7%)		
		Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a; imagen negativa del/de la interlocutor/a 3 (0,9%)		4 (1,2%)		1 (0,7%)		1 (0,7%)	1 (0,3%)
		Valorizante de imagen positiva del/de la locutor/a; imagen positiva del/de la interlocutor/a							
		Neutralización de la amenaza 5 (1,6%)	3 (0,9%)	2 (0,6%)					2 (0,6%)
Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias: 9 (2,8%)	4 (1,2%)	7 (2,2%)	1 (0,3%)		1 (0,3%)			
	b) Combinación de estrategias 2 (0,6%)	2 (0,6%)	3 (0,9%)					2 (0,6%)	
	c) Realización indirecta: 3 (0,9%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)						
	d) Reparadora/justificación o excusa								
	e) Minimizadora								
	f) Realización camuflada:					1 (0,3%)		1 (0,3%)	1 (0,3%)
	g) Cameladora								
	h) Desarmadora								

**Tabla 19:** Realizaciones declarativas de orden en español y aspectos de cortesía.

El enunciado E5e combina estrategias de realización indirecta del acto con el uso del presente del indicativo, estrategia reparadora a través de la justificación *para que tenga su techo* y estrategia minimizadora a través del diminutivo en *arquito*; cabe destacar que la situación es neutral. En E6e, se utiliza la estrategia reparadora a través de la justificación *para poner al sol* y la realización indirecta de la orden empleando el presente del indicativo en una situación donde la amenaza es neutral. Para E2e, existe, de igual modo, neutralización de la amenaza, se trata de una situación laboral que pretende un beneficio para el/la interlocutor/a; sin embargo, se combinan las estrategias de realización camuflada con el uso del presente del indicativo y el tono de voz amable.

La realización camuflada puede actuar como mitigadora de amenaza. En la clasificación elaborada por Kerbrat Orecchioni 2001 citado por Garrido 2005) solo se mencionan los actos indirectos; se debe recordar que algunos/as autores/as no hacen la diferenciación:

E13e) *¡Los jojotos son para el hervido!* (08:03'f).

E15e) *Hay que pintar aquella y llevarla para allá, al otro pueblo* (44:14'f).

En E13e, el/la locutor/a utiliza la afirmación para hacerle entender al/a la interlocutor/a que debe esperar que le sirva el hervido para comerse los jojotos disminuyendo así el riesgo de amenaza. En E15e, en apariencia, se expresa una obligación que no involucra directamente al/a la interlocutor/a, este/a último/a entiende que debe llevar a cabo ese acto futuro pero el/la locutor/a no se lo señala directamente.

Las realizaciones imperativas (tabla 20) resultan en su gran mayoría amenazantes de la imagen positiva del/de la locutor/a y de la imagen negativa del/de la interlocutor/a en consonancia con lo planteado por Ruiz (2000) por lo cual el uso del imperativo en los actos directivos puede ser no cortés.

Tipos de oraciones	B) Imperativas						
Tipos de realizaciones	Realización directa						
Forma sintáctica de la Orden	B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Subjuntivo	B.6) Otros indicadores	
<b>Total</b>	14 (4,4%)	18 (5,7%)	80 (25,6%)	112 (35,8%)	5 (1,6%)	37 (11,8%)	266 (85,2%)

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/de la interlocutor/a	10 (3,2%)	4 (1,2%)	61 (19,5%)	74 (23,7%)	3 (0,9%)	18 (5,7%)
		Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a; imagen negativa del/de la interlocutor/a	1 (0,3%)	10 (3,2%)	6 (1,9%)	21 (6,7%)		8 (2,5%)
		Valorizante de imagen positiva del/de la locutor/a; imagen positiva del/de la interlocutor/a	1 (0,3%)	3 (0,9%)	3 (0,9%)			2 (0,6%)
		Neutralización de la amenaza	2 (0,6%)	1 (0,3%)	10 (3,2%)	17 (5,4%)	2 (0,6%)	9 (2,8%)
	Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias	9 (2,8%)	3 (0,9%)	71 (22,7%)	86 (27,5%)	5 (1,6%)	24 (7,6%)
		b) Combinación de estrategias	1 (0,3%)	3 (0,9%)		2 (0,6%)		4 (1,2%)
		c) Realización indirecta						
		d) Reparadora/justificación o excusa:	4 (1,2%)	12 (3,8%)		10 (3,2%)		2 (0,6%)
		e) Minimizadora			5 (1,6%)	6 (1,9%)		5 (1,6%)
		f) Realización camuflada						
		g) Cameladora			4 (1,2%)	7 (2,2%)		1 (0,3%)
		h) Desarmadora				1 (0,3%)		1 (0,3%)

**Tabla 20:** Realizaciones imperativas de orden en español y aspectos de cortesía.

En el *corpus*, la amenaza se evidencia, en especial, con las realizaciones yuxtapuestas (E63e, E64e, E65e) y las simples (E66e, E67e, E68e) que hacen uso muy reducido de estrategias mitigadoras; de 112 (35,8%) formas yuxtapuestas, 74 (23,7%) son amenazantes, 21 (6,7%) se combinan con estrategias mitigadoras y otras 17 (5,4%), independientemente del uso de las estrategias, resultan neutrales. De las 80 (25,6%) realizaciones simples, 61 (19,5%) son amenazantes, 6 (1,9%) buscan reducir el riesgo a las imágenes siendo, así, potencialmente amenazantes de la imagen positiva del/de la locutor/a y de la imagen negativa del/de la interlocutor/a, 10 (3,2%) son neutrales y 3 (1,7%) valorizan las imágenes positivas de los/las interactuantes.

Las subordinadas, al contrario, reducen la amenaza siendo, en su mayoría, potencialmente amenazantes de la imagen positiva del/de la locutor/a y de la imagen negativa del/de la interlocutor/a e, incluso, valorizantes de la imagen positiva del/de la locutor/a y del/de la interlocutor/a ya que cuando son de tipo causal y final presentan como estrategia mitigadora la justificación (E69e, E70e) que podría llevar consigo un beneficio para el/la interlocutor/a:

E63e) *¡Agarra gasolina! ¡Agárrala, apúrate!* (44:15'f).

E64e) *¿Qué te pasa? ¡Respeta!* (09:56'g).

E65e) *¡Camina! ¡Vente para acá! ¡Camina!* (50'20'g).

E66e) *¡Dámelo!* (15:20'f).

E67e) *¡Recoge la caja ahí, ve!* (01:29:54'f).

E68e) *¡Salte de mi vista!* (39:10'g).

E69e) *¡Cállate que me está contando!* (09:30'f).

E70e) *¡Espera que todavía faltan las carotas!* (09:05'f).

La estrategia mitigadora más empleada con los imperativos es la reparadora a través de la justificación (E70e) o la excusa; ella puede acompañar, principalmente, las formas subordinadas y yuxtapuestas y, en ocasiones, aparecer en coordinadas y con otros indicadores. La segunda estrategia más empleada por los/las hispanohablantes venezolanos/as en este tipo de estructuras es la minimizadora (E71e) como el tono de voz, el uso de la locución *por favor* o el foco de atención en la primera persona del plural (E72e), la entonación ascendente en forma de pregunta (E30e). Asimismo, se recurre a la

estrategia cameladora (E73e) con expresiones de camaradería o expresiones de cariño como *mi amor*. Otras realizaciones pueden combinar estrategias cameladoras con uso de la condición para introducir un beneficio para el/la interlocutor/a (E21e), o bien una estrategia reparadora con el tono de voz (E69e), por ejemplo:

E70e) *¡Espera que todavía faltan las caraoas!* (09:05'f).

E71e) *¡Señorita, señorita; por favor, para afuera!* (46:07'g).

E72e) *Vamos a marcar al 10. No al 18. Al 10, ¿okay?* (01:22:19'b).

E30e) *¡A ver, dime Manglar!* (43:58'f).

E73e) *¡Mi amor, ya deja el rollo! ¿Cómo quieres...?* (11:18'i).

E21e) *¡Hijo, búscame más ramas pero que sean más largas y si quieres, las mojas!* (11:40'f).

E69e) *¡Cállate que me está contando!* (09:30'f).

En su mayoría, las realizaciones interrogativas (tabla 21) reducen el riesgo de amenaza ya que ellas constituyen en sí mismas una estrategia mitigadora (Kerbrat Orecchioni 2001 citado por Garrido 2005). Cuando ese riesgo no es neutralizado como lo es en E54e, la forma interrogativa resulta potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a y de la imagen negativa del/de la interlocutor/a puesto que se tratan de realizaciones indirectas o camufladas (E58e) o llevan consigo la combinación de estrategias, por ejemplo, la realización indirecta de la orden y el tono de voz (E55e). Se localizó un caso donde sí existe amenaza; este presentó un acto camuflado, por lo cual esta estrategia no actúa siempre como mitigadora de amenaza (E56e):

E54e) *¿Me da una empanada?* (31:22'f).

E58e) *¿Quién la mató? ¿Quién la mató, Daniel?* (46:52'g).

E55e) *Mira carajito, ¿me dejas ver las noticias?* (42:29'f).

E56e) *¿No entiendes que es lo que es "pira"?* (27:32'b).

Tipos de oraciones		C) Interrogativas					
Tipos de realizaciones		C.1) Realización indirecta		C.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la Orden		C.1.1) Simple	C.2.1) Subordinada	C.2.2) Coordinada	C.2.3) Yuxtapuesta		
<b>Total</b>		2 (0,6%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)	6 (1,9%)	<b>312</b>

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/de la interlocutor/a	1 (0,3%)			189 (60,5%)
		Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a; imagen negativa del/de la interlocutor/a	1 (0,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)	60 (19,2%)
		Valorizante de imagen positiva del/de la locutor/a; imagen positiva del/de la interlocutor/a				9 (2,8%)
		Neutralización de la amenaza	1 (0,3%)			54 (17,3%)
	Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias	1 (0,3%)			221 (70,8%)
		b) Combinación de estrategias	1 (0,3%)	1 (0,3%)		21 (6,7%)
		c) Realización indirecta	1 (0,3%)			7 (2,2%)
		d) Reparadora/justificación o excusa				28 (8,9%)
		e) Minimizadora				16 (5,1%)
		f) Realización camuflada			2 (0,6%)	5 (1,6%)
		g) Cameladora				12 (3,8%)
h) Desarmadora				2 (0,6%)		

**Tabla 21:** Realizaciones interrogativas de orden en español y aspectos de cortesía.



Teniendo en cuenta el número total de realizaciones, se observa que en español la mayoría (189: 60,5%) de los actos que indican orden son amenazantes de la imagen positiva del/de la locutor/a quien, por el acto, puede no ser aceptado/a socialmente; además, amenaza la imagen negativa del/de la interlocutor/a a quien se le pide un acto futuro que en el curso normal de los acontecimientos no haría, por lo que se le invade su espacio.

Al poner en riesgo las imágenes de los/as interactuantes, los actos no se acompañan de estrategias mitigadoras (221: 70,8%). De hacerlo, el español prefiere justificarse ante su interlocutor/a (28: 8,9%), combinar estrategias (21: 6,7%) o minimizar la amenaza (16: 5,1%).

En inglés, las realizaciones indirectas o camufladas de estructura declarativa (tabla 22) tienden a reducir la amenaza a la imagen positiva del/de la locutor/a y a la imagen negativa del/de la interlocutor/a (E8i) gracias a la realización indirecta (E4i) en calidad de estrategia mitigadora de amenaza, a una combinación de estrategias tales como la realización camuflada aunada a la justificación (E18i), la realización indirecta acompañada de la estrategia minimizadora dada por el uso de la primera persona del plural (E8i), y la realización indirecta con entonación ascendente (E6i), y gracias a la realización camuflada (E16i):

E8i) *I wanna see everyone here geared up for a party. We're gonna walk into that club like it's the Macy's Parade (01:45:29'a).*

E4i) *I want you to give your attention and your respect to Officer Michael Biggs of the Chicago Pol... (09:30'b).*

E18i) *I need a dedicated Linux box running Apache with a MySQL back end. It's gonna cost a little more money (31:38'a).*

E6i) *You can take this away and bring back the 1942 (01:24:13'a).*

E16i) *I'd like to freeze this bank account and cancel all existing checks and lines of credit (01:33:23'a).*

Tipos de oraciones		A) Declarativas								
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la Orden		A.1.1) Simple	A.1.2) Coordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Otros indicadores	A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Yuxtapuesta	
<b>Total</b>		7(4%)	3 (1,7%)	8 (4,5%)	1 (0,5%)	4 (2,2%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)	3 (1,7%)	31 (17,8%)

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Tipos de realizaciones							
		A.1.1) Simple	A.1.2) Coordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Otros indicadores	A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Yuxtapuesta
	Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/de la interlocutor/a: 1 (0,5%)			4 (2,2%)			1 (0,5%)		
	Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a; imagen negativa del/de la interlocutor/a 2 (1,1%)	2 (1,1%)	4 (2,2%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	3 (1,7%)	
	Valorizante de imagen positiva del/de la locutor/a; imagen positiva del/de la interlocutor/a				1 (0,5%)				
	Neutralización de la amenaza 4 (2,2%)	1 (0,5%)							
	Valoración de la imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/de la interlocutor/a								
	Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias 1 (0,5%)		4 (2,2%)			1 (0,5%)		
		b) Combinación de estrategias	2 (1,1%)	2 (1,1%)		1 (0,5%)			3 (1,7%)
		c) Realización indirecta 6 (3,4%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)		1 (0,5%)		
		d) Reparadora/justificación o excusa							
		e) Minimizadora							
f) Realización camuflada					3 (1,7%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)		
g) Cameladora									

**Tabla 22:** Realizaciones declarativas de orden en inglés y aspectos de cortesía.

Tipos de oraciones	B) Imperativas					
Tipos de realizaciones	Realización directa					
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Otros indicadores	
<b>Total</b>	6 (3,4%)	6 (3,4%)	55 (31,6%)	42 (24,1%)	13 (7,4%)	122 (70,1%)

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/de la interlocutor/a 4 (2,2%)	2 (1,1%)	27 (15,5%)	13 (7,4%)	4 (2,2%)
		Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a; imagen negativa del/de la interlocutor/a 1 (0,5%)	1 (0,5%)	5 (2,8%)	9 (5,1%)	7 (4%)
		Valorizante de imagen positiva del/de la locutor/a; imagen positiva del/de la interlocutor/a	1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	
		Neutralización de la amenaza 1 (0,5%)	2 (1,1%)	22(12,6%)	18 (10,3%)	2 (1,1%)
		Valoración de la imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/de la interlocutor/a			1 (0,5%)	
	Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias 5 (2,8%)	4 (2,2%)	47 (27%)	25 (14,3%)	5 (2,8%)
		b) Combinación de estrategias		1 (0,5%)	6 (3,4%)	
		c) Realización indirecta				
		d) Reparadora/justificación o excusa			8 (4,5%)	1 (0,5%)
		e) Minimizadora 1 (0,5%)	2 (1,1%)	6 (3,4%)	3 (1,7%)	7(4%)
		f) Realización camuflada				
		g) Cameladora		1 (0,5%)		

**Tabla 23:** Realizaciones imperativas de orden en inglés y aspectos de cortesía.

Otras formas de orden son amenazantes (E7i, E55i, E56i) de la imagen positiva del/de la locutor/a y de la imagen negativa del/de la interlocutor/a y, por lo tanto, la realización indirecta no actúa como mitigadora de amenaza sino que surge como medio impositivo del acto futuro comparable a la sistematización del español realizada por Rubio (2007) quien sugiere que el uso del presente del indicativo con nombre antepuesto es de carácter más tajante; en inglés el uso del presente permite explicitar el sujeto el cual generalmente no se emplea al ser conocido por su presencia en el contexto (Mendizábal 1995):

E7i) *You don't hear anything. You're writing code* (01:29:28'a).

E55i) *Security's here. You'll be leaving now* (01:44:04'a).

E56i) *It's time for you to go home. The party is over* (01:48:33'a).

La estructura imperativa (tabla 23), por el contrario, produce amenaza a la imagen positiva del/de la locutor/a y del/de la interlocutor/a por la ausencia de estrategias mitigadoras (E30i, E31i, E57i) cuando no se trata de una situación neutral. De buscarse la reducción de la amenaza, las formas imperativas aparecen junto a estrategias minimizadoras como el uso de la interjección *please* (E58i) que, como señalaba Rubio (2007), es un indicador verbal u oracional para suavizar el ruego o, en este caso, la orden; además, se presenta la elisión del verbo en imperativo (E39i) resultando en actos potencialmente amenazantes de la imagen positiva del/de la locutor/a y de la imagen negativa del/de la interlocutor/a:

E30i) *Hold it right there, fella!* (09:17'b).

E31i) *All right, people, settle down* (09:28'b).

E57i) *Shut up!* (09:38'b).

E58i) *And settle down, please* (01:13:05'a).

E39i) *Fellows!* (34:29'a).

Tipos de oraciones	C) Interrogativas							
Tipos de realizaciones	C.1) Realización indirecta				C.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la Orden	C.1.1) Simple	C.1.2) Coordinada	C.1.3) Subordinada	C.2.4) Yuxtapuesta	C.2.1) Simple	C.2.2) Subordinada		
<b>Total</b>	8 (4,5%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	6 (3,4%)	1 (0,5%)	21 (12%)	<b>174</b>

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/de la interlocutor/a						56 (32,1%)	
		Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a; imagen negativa del/de la interlocutor/a	5 (2,8%)			2 (1,1%)	4 (2,2%)	1 (0,5%)	54 (31%)
		Valorizante de imagen positiva del/de la locutor/a; imagen positiva del/de la interlocutor/a					1 (0,5%)		5 (2,8%)
		Neutralización de la amenaza	3 (1,7%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)		1 (0,5%)		58 (33,3%)
		Valoración de la imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/de la interlocutor/a							1 (0,5%)
	Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias							92 (52,8%)
		b) Combinación de estrategias	3 (1,7%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)		25 (14,3%)
		c) Realización indirecta	5 (2,8%)						16 (9,1%)
		d) Reparadora/justificación o excusa							9 (5,1%)
		e) Minimizadora							19 (10,9%)
		f) Realización camuflada					5 (2,8%)	1 (0,5%)	12 (6,8%)
		g) Cameladora							1 (0,5%)

**Tabla 24:** Realizaciones interrogativas de orden en inglés y aspectos de cortesía.

Cuando la situación no neutraliza la amenaza para las imágenes de los/as interactuantes, el uso de las interrogativas (tabla 24) conlleva una amenaza potencial dependiendo de cómo cada interlocutor/a asuma la intención del/de la locutor/a. La amenaza es reducida con la aplicación de la realización indirecta (5: 2,8%) y de las estrategias combinadas: acto de habla indirecto, estrategia minimizadora con la expresión *would you mind* y la estrategia minimizadora con la expresión de disculpa *I'm sorry* (49i); o el uso de la realización indirecta, el modal *can* y la estrategia minimizadora con la interjección *please* (E45i). Otra forma de reducir la amenaza es a través de la realización camuflada (E54i):

E49i) *I'm sorry. Sy, would you mind addressing him as Mr. Saverin?* (43:54'a).

E45i) *Ladies and gentlemen, can I have your attention, please?* (01:48:30'a).

E54i) *Is there anything else I can do for you?* (01:03:57'a).

El juego de imágenes en inglés se distribuye entre la afectación de la imagen positiva del/de la locutor/a y de la imagen negativa del/de la interlocutor/a (56: 32,1%), la potencialidad de amenaza de las mismas imágenes (54: 31%) y la neutralización de la amenaza (58: 33,3%). En el 52, 8% de las veces no se emplean estrategias mitigadoras; sin embargo, cuando estas son actualizadas, en inglés la tendencia es hacia la combinación de estrategias (25: 14,3%), la estrategia minimizadora (19: 10,9%) o la realización indirecta (16: 9,1%).

Las formas declarativas (tabla 25) en francés fueron encontradas, en su mayoría, en situaciones donde la amenaza se ve neutralizada (E44f, E45f). Otros enunciados, con un número importante de realizaciones declarativas, son potencialmente amenazantes de la imagen positiva del/de la locutor/a y de la imagen negativa del/de la interlocutor/a (E46f) y otros son amenazantes de dichas imágenes (E47f) y aparecen en muchas ocasiones con el uso del presente del indicativo (E1f) o con el futuro perifrástico (E3f); estas últimas, en general, no emplean estrategias mitigadoras (E5f):

E44f) *Bon, ben, vous pouvez y aller* (15:15'd).

E45f) *On se divise à l'immeuble, à l'entrée* (15:13'e).

Tipos de oraciones		A) Declarativas						
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada		
Forma sintáctica de la Orden		A.1.1) Simple	A.1.2) Subordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Coordinada	A.2.1) Subordinada	A.2.2) Simple	A.2.3) Yuxtapuesta
<b>Total</b>		11 (6,3%)	7 (4%)	21 (12%)	5 (2,8%)	6 (3,4%)	3 (1,7%)	10 (5,7%) 63 (36,2%)

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Tipos de realizaciones						
		A.1.1) Simple	A.1.2) Subordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Coordinada	A.2.1) Subordinada	A.2.2) Simple	A.2.3) Yuxtapuesta
	Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/de la interlocutor/a 2 (1,1%)	1 (0,5%)	4 (2,2%)	1 (0,5%)				1 (0,5%)
	Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a; imagen negativa del/de la interlocutor/a 3 (1,7%)	1 (0,5%)	7 (4%)			5 (2,8%)	1 (0,5%)	5 (2,8%)
	Valorizante de imagen positiva del/de la locutor/a; imagen positiva del/de la interlocutor/a 1 (0,5%)							
	Neutralización de la amenaza 5 (2,8%)	4 (2,2%)	10 (5,7%)	4 (2,2%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	3 (1,7%)	
	Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; positiva del/de la interlocutor/a 1 (0,5%)	1 (0,5%)						
	Potencialmente amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; positiva del/de la interlocutor/a 1 (0,5%)							1 (0,5%)
	Estrategias mitigadoras de amenaza							
	a) No se emplean estrategias 2 (1,1%)	3 (1,7%)	4 (2,2%)	2 (1,1%)				1 (0,5%)
	b) Combinación de estrategias 3 (1,7%)	1 (0,5%)	10 (5,7%)	1 (0,5%)	6 (3,4%)			5 (2,8%)
	c) Realización indirecta 3 (1,7%)	2 (1,1%)	7 (4%)	2 (1,1%)				
	d) Reparadora/justificación o excusa 3 (1,7%)							
	e) Minimizadora 1 (0,5%)	1 (0,5%)						
	f) Realización camuflada 3 (1,7%)					3 (1,7%)		4 (2,2%)
g) Cameladora 1 (0,5%)								

**Tabla 25:** Realizaciones declarativas de orden en francés y aspectos de cortesía.

E46f) *Non, parce que je me disais que, dans ce cas, ben, peut-être, vous auriez pu en profiter pour avancer au sauna (5:09'd).*

E47f) *Mais c'est pourtant ce que tu vas faire, voilà! (11:46'e).*

E1f) *Alors, t'arrête tes conneries, merde! (01:13:11'd).*

E3f) *Tu vas me faire le plaisir d'aller immédiatement au lycée (54:52'e).*

E5f) *Maintenant quand tu veux quelque chose, tu lui demandes toi (17:46'd).*

Para reducir el riesgo de afectación de imágenes se combinan estrategias mitigadoras en francés: realización indirecta con el uso del minimizador a través del empleo del futuro simple y un tono de voz cálido (E2f); realización camuflada (acto de habla de “aconsejar”), uso de circunloquios y estrategia minimizadora con el adverbio *peut-être* y con el uso de condicional pasado (E46f); la realización camuflada (expresión de la necesidad) y la estrategia minimizadora con uso del pronombre de primera persona *je* son algunas de las posibilidades halladas en el *corpus* (E13f):

E2f) *Vous passerez voir Sylvia vendredi, avant le déménagement (01:21:25'd).*

E46f) *Non, parce que je me disais que, dans ce cas, ben, peut-être, vous auriez pu en profiter pour avancer au sauna (5:09'd).*

E13f) *Et moi, j'ai besoin de savoir que je peux vous faire confiance (14:57'd).*

Al igual que las declarativas, la mayoría de las imperativas (tabla 26) que se encontraron fueron emitidas en situaciones donde no existía riesgo de amenaza (E48f, E49f, E50f). Otra cantidad importante de formas imperativas daban lugar a dicho riesgo y mostraron ser amenazantes de la imagen positiva del/de la locutor/a y de la imagen negativa del/de la interlocutor/a (E51f, E52f, E35f):

E48f) *Bon, montez dans l'ambulance (14:12'e).*

E49f) *De l'eau! Vite! (01:12:02'l).*

E50f) *Allez-y! Poussez! Poussez! Poussez! Poussez! Poussez! Poussez! (01:12:11'l).*

E51f) *Arrête de réfléchir. Je vais lui demander (26:22'd).*

E52f) *Arrête, maman! (17:00'm).*

E35f) *Au moins, arrête ca tout de suite ou moi je m'en vais! (16 :53'm).*



Tipos de oraciones	B) Imperativas					
Tipos de realizaciones	Realización directa					
Forma sintáctica de la Orden	B.1) Simple	B.2) Subordinada	B.3) Yuxtapuesta	B.4) Coordinada	B.5) Otros indicadores	
<b>Total</b>	28 (16%)	6 (3,4%)	44 (25,2%)	1 (0,5%)	16 (9,1%)	95 (54,5%)

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/de la interlocutor/a 17 (9,7%)		17 (9,7%)	1 (0,5%)	4 (2,2%)
		Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a; imagen negativa del/de la interlocutor/a 1 (0,5%)	1 (0,5%)	9 (5,1%)		4 (2,2%)
		Valorizante de imagen positiva del/de la locutor/a; imagen positiva del/de la interlocutor/a				
		Neutralización de la amenaza 10 (5,7%)	5 (2,8%)	18 (10,3%)		8 (4,5%)
		Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; positiva del/de la interlocutor/a				
		Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a; imagen positiva del/de la interlocutor/a				
	Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias 26 (14,9%)	5 (2,8%)	26 (14,9%)	1 (0,5%)	6 (3,4%)
		b) Combinación de estrategias		1 (0,5%)		3 (1,7%)
		c) Realización indirecta				
		d) Reparadora/justificación o excusa 1 (0,5%)	1 (0,5%)	15 (8,6%)		1 (0,5%)
		e) Minimizadora 1 (0,5%)		2 (1,1%)		6 (3,4%)
		f) Realización camuflada				
		g) Cameladora 1 (0,5%)				

**Tabla 26:** Realizaciones imperativas de orden en francés y aspectos de cortesía.

Tipos de oraciones	C) Interrogativas						
Tipos de realizaciones	C.1) Realización indirecta			C.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la Orden	C.1.1) Simple	C.1.2) Yuxtapuesta	C.2.1) Subordinada	C.2.2) Simple	C.2.3) Yuxtapuesta		
<b>Total</b>	4 (2,2%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	5 (2,8%)	3 (1,7%)	16 (9,1%)	<b>174</b>

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/de la interlocutor/a					48 (27,5%)
		Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a; imagen negativa del/de la interlocutor/a 1 (0,5%)			2 (1,1%)	1 (0,5%)	41 (23,5%)
		Valorizante de imagen positiva del/de la locutor/a; imagen positiva del/de la interlocutor/a					1 (0,5%)
		Neutralización de la amenaza 3 (1,7%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)	82 (47,1%)
		Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; positiva del/de la interlocutor/a					1 (0,5%)
		Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a; imagen negativa positiva					1 (0,5%)
	Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias					76 (43,6%)
		b) Combinación de estrategias 2 (1,1%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	4 (2,2%)	3 (1,7%)	43 (24,7%)
		c) Realización indirecta 2 (1,1%)					16 (9,1%)
		d) Reparadora/justificación o excusa					20 (11,4%)
		e) Minimizadora					10 (5,7%)
		f) Realización camuflada				1 (0,5%)	8 (4,5%)
		g) Cameladora					1 (0,5%)

**Tabla 27:** Realizaciones interrogativas de orden en francés y aspectos de cortesía.

La estructura imperativa se presenta, en la gran mayoría de los casos, sin estrategias mitigadoras (E20f, E53f, E54f) y en aquellos casos donde el/la locutor/a decida emplearlas, este/a prefiere la estrategia reparadora (E55f, E56f), en especial, cuando los enunciados son sintácticamente oraciones yuxtapuestas:

E20f) *Demandez à Jean si elle lui a demandé de le faire et pourquoi si elle l'a fait il l'a pas fait* (23:36'd).

E53f) *Réponds-moi!* (38:20'm).

E54f) *Les enfants, allez jouer un peu là-bas. Allez! Allez-vous-en* (48 :22'l).

E55f) *Venez! C'est important!* (01:17:28'd).

E56f) *Faites pas chier. Prenez ce putain de téléphone. C'est votre grand-mère!* (04:08'm).

Los datos del *corpus* sugieren que las realizaciones interrogativas de la orden (tabla 27) también son empleadas en situaciones donde la amenaza es neutral (E41f, E57f). Cuando no lo es, el acto resulta potencialmente amenazante para la imagen positiva del/de la locutor/a y para la imagen negativa del/de la interlocutor/a (E58f, E59f). La combinación de estrategias es el recurso más presente para reducir la amenaza de las órdenes interrogativas en francés: realización camuflada acompañada de la justificación (E43f), realización indirecta con estrategia minimizadora a través del uso del futuro simple (E40f), realización camuflada (“pedir un favor”) junto a estrategias minimizadoras a través de la interjección *excusez-moi* y del uso del condicional presente (E60f), etc.:

E41f) *Vous pouvez lui dire que je suis passée?* (01:30:53'd).

E57f) *Vous voulez bien me suivre pour les formalités ?* (01:14:21'l).

E58f) *Dis-moi, est-ce que tu pourrais demander à Jean de pas laisser traîner ses cartons dans l'entrée?* (17:22'd).

E59f) *Tu ne veux pas plutôt t'asseoir deux secondes ? Il faut que je te parle des examens* (39:34'l).

E43f) *Ca va? Vous pensez tenir le délai? Parce qu'on a un peu la langue sur le dos, hein* (04:31'd).

E40f) *J'ai demandé à Sylvia de dire à Jean de plier toutes les serviettes dans le même sens. Vous lui demanderez si ça a été fait?* (23:08'd).

E60f) *Excusez-moi, vous pourriez, euh...?* (05:46'd).

Se obtiene, consecuentemente, que en el 47,1% de los casos (ochenta y dos (82) realizaciones) existe neutralización de amenaza, seguido de situaciones amenazantes (48: 27,5%) o potencialmente (41: 23,5%) amenazantes de la imagen positiva del/de la locutor/a y de la imagen negativa del/de la interlocutor/a. Habría que preguntarse si en francés se evita la realización de órdenes y se reservan para momentos donde su emisión sea neutral para las imágenes de los/as interactuantes. En todo caso, como la amenaza es neutral, la mayoría de las realizaciones no emplean estrategias mitigadoras (76: 43,6%); en francés, se debe realizar mucho esfuerzo para poder reducir la amenaza; es por ello, que al momento de seleccionar medios de mitigación, se opta por la combinación de estrategias (43: 24,7%).

Si comparamos las tres lenguas, en español la orden es altamente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a y de la imagen negativa del/de la interlocutor/a mientras que en inglés, si bien siguen siendo actos amenazantes, la potencialidad de amenaza se reduce más que en español; en francés, según los datos, el uso de la orden se evita en situaciones no neutrales y, de tener que emitirlas, la amenaza o la potencialidad de amenaza muestran cifras casi equivalentes. Según Caldero (2009), el alto índice de amenaza en español se puede explicar por la percepción de la orden por parte de la cultura hispana como mecanismo de acercamiento social; en inglés, por otra parte, es percibida como distanciamiento formal; por lo que la frecuencia de realizaciones amenazantes es menor que en español y, a su vez, mayor que en francés, admitiendo, así, que los/las locutores/as de esta lengua también la percibirían como mecanismo de distanciamiento. Se ponen así de manifiesto las normas sociales de cortesía que señala la literatura crítica (González 2009, Labrador 2004, Escandell 1996).

Asimismo, se reitera la afirmación de Ruiz (2000) por la que un mismo acto puede impactar de manera diferente sobre las imágenes de los/as interactuantes al evidenciar sus diversas según la situación; esta aseveración se encuentra en consonancia con los planteamientos de Garrido (2005) y Albelda (2004) sobre el valor relativo de la cortesía.

En lo que el uso de estrategias mitigadoras de amenaza concierne, al ser la orden, por naturaleza, un acto amenazante de las imágenes de los/as interactuantes, en su mayoría, no se emplean estrategias mitigadoras, notablemente en español (70,8%) y, en gran medida, en inglés (52,8%), mientras que en francés se prefiere evitar su uso reservándola, como se explicaba anteriormente, para situaciones neutrales (47,1%). No obstante, cuando se busca elegir alguna estrategia que mitigue la amenaza, el español muestra preferencia por la justificación y la combinación de estrategias; el inglés por la combinación de estrategias y las estrategias minimizadoras; y el francés por la combinación de estrategias, manifestando así mayor cortesía y comunicación indirecta, tal como lo señalaba Kerbrat Orecchioni (1994 citado por Ruiz 2004); es decir, los franceses son los que más se preocupan por atenuar la amenaza.

Las variables sociolingüísticas no pueden analizarse aisladas de las realizaciones y del resto de los aspectos tratados, como la parte fonológica, el registro, el tipo de expresiones, la elección léxica, los aspectos cinésicos y proxémicos. Por lo tanto, en estos fragmentos, se dilucidarán las características de sexo, ubicación social, nivel sociocultural y edad con el fin de precisar que los análisis realizados sobre los otros aspectos corresponden a locutores/as con las características sociolingüísticas que a continuación se presentarán.

Los enunciados declarativos (tabla 28) registrados en español fueron producidos, en su mayoría, por locutores/as procedentes de Venezuela, de sexo masculino que se dirigían a interlocutores del mismo sexo; además, pertenecían a un nivel sociocultural bajo y fueron principalmente adultos jóvenes que entablaban una conversación con interlocutores/as de su mismo grupo etario.

La mayoría de los/as locutores/as reseñados para las formas imperativas (tabla 29) fueron venezolanos/as de sexo masculino y de estrato social bajo. La información hallada corresponde fundamentalmente a los grupos etarios de adulto/a joven al dirigirse a otros/as adultos/as jóvenes.

Para las interrogativas (tabla 30), los/as locutores/as fueron principalmente masculinos procedentes de Venezuela de clase social baja. Las edades fueron variadas, pero en la mitad de los casos el/la locutor/a fue un/a adulto/a joven.

Tipos de oraciones		A) Declarativas							
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la Orden	A.1.1) Simple	A.1.2) Subordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Coordinada	A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Yuxtapuesta	
<b>Total</b>	14 (4,4%)	7 (2,2%)	12 (3,8%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	3 (0,9%)	40 (12,8%)

Variación sociolingüística	Sexo	a) Masculino a masculino (s)		b) Masculino a femenino (s)		c) Femenino a masculino (s)		d) Femenino a femenino (s)		e) Femenino a ambos/as		f) Masculino a ambos/as		g) Otro:	
				7 (2,2%)	3 (0,9%)	8 (2,5%)						1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	
		5 (1,6%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)	1 (0,3%)										
		1 (0,3%)	2 (0,6%)				1 (0,3%)								
		1 (0,3%)		1 (0,3%)										1 (0,3%)	
			1 (0,3%)	1 (0,3%)										1 (0,3%)	
	Ubicación geográfica	Venezuela	14 (4,4%)	7 (2,2%)	12 (3,8%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	3 (0,9%)		
		Otra													
	Nivel sociocultural	Bajo	10 (3,2%)	6 (1,9%)	6 (1,9%)		1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)		
		Clase media	4 (1,2%)	1 (0,3%)	6 (1,9%)	1 (0,3%)							2 (0,6%)		
		Clase alta													
		No se percibe													
	Edad	a) Adolescente-niño	1 (0,3%)	1 (0,3%)									1 (0,3%)		
		b) Adolescente- adolescente	1 (0,3%)												
		c) Adulto joven- adolescente	1 (0,3%)	2 (0,6%)											
		d) Mediana edad- adulto joven													

		2 (0,6%)		1 (0,3%)	1 (0,3%)				
e) Mayor-niño						1 (0,3%)			
f) Niño-adolescente							1 (0,3%)		
g) Mediana edad-niño	2 (0,6%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)						1 (0,3%)
h) Adulto joven- niño									
i) Adulto joven-adulto joven	6 (1,9%)	2 (0,6%)	7 (2,2%)						1 (0,3%)
j) Mayor-mayor									
k) Niño-mediana edad									
l) Mediana edad-adolescente									
m) Adulto joven a mediana edad			2 (0,6%)						1 (0,3%)
n) Adolescente a mediana edad									
ñ) Mediana edad a mediana edad									
o) Niño a adulto joven									
p) Niña a mayor	1 (0,3%)	1 (0,3%)							
q) Mayor a adulto joven									
r) No se percibe									
s) Otro									

**Tabla 28:** Realizaciones declarativas de orden en español y variación sociolingüística.

Tipos de oraciones		B) Imperativas					
Tipos de realizaciones		Realización directa					
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Subjuntivo	B.6) Otros indicadores	
<b>Total</b>	14 (4,4%)	18 (5,7%)	80 (25,6%)	112 (35,8%)	5 (1,6%)	37 (11,8%)	266 (85,2%)

Variación sociolingüística	Sexo	a) Masculino a masculino (s)	7 (2,2%)	8 (2,5%)	45 (14,4%)	78 (25%)	4 (1,2%)	26 (8,3%)
		b) Masculino a femenino (s)	4 (1,2%)	2 (0,6%)	27 (8,6%)	22 (7%)	1 (0,3%)	8 (2,5%)
		c) Femenino a masculino (s)	3 (0,9%)	6 (1,9%)	4 (1,2%)	5 (1,6%)		3 (0,9%)
		d) Femenino a femenino (s)		1 (0,3%)	4 (1,2%)	5 (1,6%)		
		e) Femenino a ambos/as						
		f) Masculino a ambos/as				1 (0,3%)		
		g) Otro		1 (0,3%)		1 (0,3%)		
	Ubicación geográfica	Venezuela	14 (4,4%)	18 (5,7%)	80 (25,6%)	110 (35,2%)	5 (1,6%)	31 (9,9%)
		Otra				2 (0,6%)		6 (1,9%)
	Nivel sociocultural	Bajo	10 (3,2%)	16 (5,1%)	62 (19,8%)	84 (26,9%)	4 (1,2%)	24 (7,6%)
		Clase media	3 (0,9%)	2 (0,6%)	16 (5,1%)	24 (7,6%)	1 (0,3%)	11 (3,5%)
		Clase alta	1 (0,3%)		2 (0,6%)	3 (0,9%)		2 (0,6%)
		No se percibe				1 (0,3%)		
	Edad	a) Adolescente-niño	1 (0,3%)		3 (0,9%)	7 (2,2%)	1 (0,3%)	
		b) Adolescente- adolescente					1 (0,3%)	
		c) Adulto joven- adolescente	1 (0,3%)		7 (2,2%)	7 (2,2%)		2 (0,6%)
		d) Mediana edad- adulto joven	2 (0,6%)	1 (0,3%)	7 (2,2%)	8 (2,5%)	1 (0,3%)	7 (2,2%)



e) Mayor-niño	2 (0,6%)	1 (0,3%)	5 (1,6%)			4 (1,2%)
f) Niño-adolescente		1 (0,3%)	3 (0,9%)	3 (0,9%)	1 (0,3%)	3 (0,9%)
g) Mediana edad-niño	1 (0,3%)	3 (0,9%)	8 (2,5%)	11 (3,5%)	1 (0,3%)	3 (0,9%)
h) Adulto joven- niño	1 (0,3%)	2 (0,6%)	3 (0,9%)	3 (0,9%)		3 (0,9%)
i) Adulto joven-adulto joven	6 (1,9%)	3 (0,3%)	32 (10,2%)	52 (16,6%)		7 (2,2%)
j) Mayor-mayor		2 (0,6%)		1 (0,3%)		
k) Niño-mediana edad		1 (0,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)		
l) Mediana edad-adolescente			3 (0,9%)	1 (0,3%)		3 (0,9%)
m) Adulto joven a mediana edad	1 (0,3%)		2 (0,6%)	6 (1,9%)		
n) Adolescente a mediana edad						1 (0,3%)
ñ) Mediana edad a mediana edad				3 (0,9%)		
o) Niño a adulto joven				1 (0,3%)		
p) Niña a mayor		1 (0,3%)		1 (0,3%)		
q) Mayor a adulto joven				1 (0,3%)		
r) No se percibe		1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)		1 (0,3%)
s) Otro		1 (0,3%)	5 (1,6%)	4 (1,2%)		3 (0,9%)

**Tabla 29:** Realizaciones imperativas de orden en español y variación sociolingüística.

Tipos de oraciones	C) Interrogativas					
Tipos de realizaciones	C.1) Realización indirecta		C.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	C.1.1) Simple	C.2.1) Subordinada	C.2.2) Coordinada	C.2.3) Yuxtapuesta		
<b>Total</b>	2 (0,6%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)	6 (1,9%)	<b>312</b>

Variación sociolingüística	Sexo	a) Masculino a masculino (s)	1 (0,3%)	1 (0,3%)		1 (0,3%)	192 (61,5%)
		b) Masculino a femenino (s)	1 (0,3%)		1 (0,3%)		75 (24%)
		c) Femenino a masculino (s)					25 (8%)
		d) Femenino a femenino (s)					13 (4,1%)
		e) Femenino a ambos/as					3 (0,9%)
		f) Masculino a ambos/as				1 (0,3%)	2 (0,6%)
		g) Otros					2 (0,6%)
	Ubicación geográfica	Venezuela	2 (0,6%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)	304 (97,4%)
		Otra					8 (2,5%)
	Nivel sociocultural	Bajo	2 (0,6%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)	232 (74,3%)
		Clase media					71 (22,7%)
		Clase alta					8 (2,5%)
		No se percibe					1 (0,3%)
	Edad	a) Adolescente-niño					15 (4,8%)
		b) Adolescente- adolescente					2 (0,6%)
		c) Adulto joven- adolescente				1 (0,3%)	21 (6,7%)
		d) Mediana edad- adulto joven					30 (9,6%)
		e) Mayor-niño			1 (0,3%)		14 (4,4%)
		f) Niño-adolescente		1 (0,3%)			13 (4,1%)

	g) Mediana edad-niño				33 (10,5%)
	h) Adulto joven- niño	1 (0,3%)			13 (4,1%)
	i)Adulto joven-adulto joven			1 (0,3%)	117 (37,5%)
	j) Mayor-mayor				3 (0,9%)
	k) Niño-mediana edad	1 (0,3%)			5 (1,6%)
	l) Mediana edad-adolescente				7 (2,2%)
	m) Adulto joven a mediana edad				12 (3,8%)
	n) Adolescente a mediana edad				1 (0,3%)
	ñ) Mediana edad a mediana edad				3 (0,9%)
	o) Niño a adulto joven				1 (0,3%)
	p) Niña a mayor				4 (1,2%)
	q) Mayor a adulto joven				1 (0,3%)
	r) No se percibe				4 (1,2%)
	s) Otro				13 (4,1%)

**Tabla 30:** Realizaciones interrogativas de orden en español y variación sociolingüística.

Conviene resaltar que las realizaciones recogidas fueron emitidas, en general, por un/a locutor/a de sexo masculino con interlocutor masculino (192: 61,5%) o masculino con interlocutora femenina (75: 24%) cuya procedencia geográfica es Venezuela (304: 97,4%) perteneciente a un nivel sociocultural bajo (232: 74,3%) y del grupo etario adulto/a joven hacia adulto/a joven (117: 37,5%), mediana edad a niño/a (33: 10,5%) y mediana edad a adulto/a joven (30: 9,6%). Habría que establecer si el alto índice de amenaza del acto de habla de orden en español se debe al sexo de los/as locutores/as y a su estrato social bajo además de los aspectos culturales sobre los cuales se ha reflexionado.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, en inglés los enunciados declarativos (tabla 31) fueron realizados por sujetos masculinos estadounidenses, en su mayoría, que poseían como interlocutores/as a otros sujetos masculinos, femeninos y ambos/as inclusive. Estos/as podían pertenecer a una clase social media y sus rangos de edades se encontraban principalmente en la edad adulta al igual que sus interlocutores/as o ser de mediana edad y dirigirse a interlocutores/as niños/as.

En lo que respecta a las imperativas (tabla 32), estas fueron, principalmente, enunciadas por hablantes masculinos provenientes de Estados Unidos y sus destinatarios fueron del mismo sexo y procedencia. Los estratos sociales de los/as locutores/as se encuentran divididos entre la clase media y la clase alta y sus edades dentro del grupo de mediana edad a mediana edad.

Las interrogativas (tabla 33) presentan, de igual manera, locutoras femeninas con interlocutores masculinos o interlocutores masculinos con interlocutores masculinos, en su mayoría; su procedencia fue, igualmente, americana y su nivel sociocultural de clase media. Asimismo, sus edades estaban comprendidas entre los grupos de mediana edad con interlocutores/as de mediana edad igualmente y adultos/as jóvenes con interactuantes de la misma edad.

En resumen, la realización de la orden en inglés con las características especificadas durante el análisis corresponde a locutores/as estadounidenses de sexo masculino dirigidos a interlocutores/as de sexo masculino también (69: 39,6%) y de sexo femenino (38: 21,8%). En cuanto al nivel sociocultural, la clase

social predominante fue la clase media (85: 48,8%). Asimismo, la mayoría de los registros pertenecía a la mediana edad con interlocutores/as del mismo grupo (59: 33,9%) y a los/as adultos/as jóvenes (34: 19,5%).

Los datos evidencian realizaciones declarativas (tabla 34) con sexos variados por interactuantes masculinos a femeninos, masculinos a masculinos, femeninos a masculinos y femeninos a femeninos de origen francés y clase media. Sus rangos de edades variaban entre locutores/as adultos/as jóvenes a interlocutores/as del mismo grupo y locutores/as de mediana edad a interlocutores/as con edades equivalentes o a adultos/as jóvenes.

El uso del imperativo para el mandato en Francia (tabla 35) es, según la información hallada, más característico del sexo femenino al dirigirse a una interlocutora de sexo femenino, seguido del sexo masculino a una interlocutora femenina y después, del sexo femenino a un destinatario masculino. Las realizaciones fueron emitidas por locutores/as de clase media que se encontraban en el grupo etario de mediana edad e interactuaban con interlocutores/as del mismo grupo o pertenecientes al rango de adulto/a joven o locutores/as adultos/as jóvenes a interlocutores/as del mismo grupo.

Para las emisiones interrogativas (tabla 36), los/as locutores/as de procedencia francesa resultaron ser de sexo femenino y se dirigían a locutores/as del sexo opuesto y del mismo sexo. Pertenecían a un estrato social de clase media y al grupo etario de adulto/a joven con interlocutor/a del mismo grupo.

Los datos revelan que las realizaciones fueron llevadas a cabo con una frecuencia casi equitativa por los distintos sexos: masculino a femenino (49: 28,1%), femenino a masculino (43: 24,7%), femenino a femenino (43: 24,7%) y masculino a masculino (34: 19,5%); lo cual conduce a suponer que las reflexiones sobre la cortesía en francés y sobre las claves contextuales son transferibles a los distintos casos en lo que al sexo se refiere en hablantes franceses/as de clase media, de mediana edad a mediana edad (45: 25,8%), de adulto/a joven a adulto/a joven (44: 25,2%) y de mediana edad a adulto/a joven (37: 21,2%), principalmente.

Tipos de oraciones	A) Declarativas								
Tipos de realizaciones	A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	A.1.1) Simple	A.1.2) Coordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Otros indicadores	A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Yuxtapuesta	
<b>Total</b>	7(4%)	3 (1,7%)	8 (4,5%)	1 (0,5%)	4 (2,2%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)	3 (1,7%)	31 (17,8%)

Variación sociolingüística	Sexo	a) Masculino a masculino (s) 3(1,7%)		2 (1,1%)			1 (0,5%)		3 (1,7%)	
		b) Masculino a femenino (s) 2 (1,1%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)		3 (1,7%)		2 (1,1%)		
		c) Femenino a masculino (s)		2 (1,1%)			2 (1,1%)			
		d) Femenino a femenino (s) 1 (0,5%)								
		e) Femenino a ambos/as sexos 1 (0,5%)	1 (0,5%)							
		f) Masculino a ambos/as sexos		3 (1,7%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)				
		g) Otro								
	Ubicación geográfica	Estados Unidos	7(4%)	3(1,7%)	8 (4,5%)	1 (0,5%)	4 (2,2%)	3(1,7%)	2 (1,1%)	3(1,7%)
		Otro								
	Nivel sociocultural	Clase media	4 (2,2%)	1 (0,5%)	4 (2,1%)	1 (0,5%)	4 (2,2%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)	
		Clase media alta a alta	1 (0,5%)	2 (1,1%)	3 (1,7%)					1 (0,5%)
		Clase alta	2 (1,1%)		1 (0,5%)			1 (0,5%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)
		No se percibe								
	Edad	a) Mediana edad-adulto joven			1 (0,5%)		2 (1,1%)			

	b) Mediana edad- niño	1 (0,5%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)			1 (0,5%)	2 (1,1%)
	c) Adulto joven - niño 2 (1,1%)							
	d) Adulto joven - adulto joven 1 (0,5%)		3 (1,7%)		2 (1,1%)			1 (0,5%)
	e) Mayor-mayor							
	f) Mediana edad-mayor					1 (0,5%)		
	g) Adulto joven- mediana edad 1 (0,5%)	1 (0,5%)					1 (0,5%)	
	h) Mediana edad- mediana edad 3 (1,7%)		2 (1,1%)			1 (0,5%)		
	i) Mayor- adulto joven					1 (0,5%)		
	j) No se percibe	1 (0,5%)						
	k) Otro							

**Tabla 31:** Realizaciones declarativas de orden en inglés y variación sociolingüística.

Tipos de oraciones	B) Imperativas					
Tipos de realizaciones	Realización directa					
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Otros indicadores	
<b>Total</b>	6 (3,4%)	6 (3,4%)	55 (31,6%)	42 (24,1%)	13 (7,4%)	122 (70,1%)

Variación sociolingüística		Sexo	a) Masculino a masculino (s)	4 (2,2%)	23 (13,2%)	19 (10,9%)	7 (4%)
		Ubicación geográfica	Estados Unidos	6 (3,4%)	6 (3,4%)	54 (31%)	41 (23,5%)
		Otro			1 (0,5%)	1 (0,5%)	
	Nivel sociocultural	Clase media	3 (1,7%)	2 (1,1%)	27 (15,5%)	22 (12,6%)	3 (1,7%)
		Clase media alta a alta		1 (0,5%)	16 (9,1%)		5 (2,8%)
		Clase alta	3 (1,7%)	3 (1,7%)	11 (6,3%)	19 (10,9%)	5 (2,8%)
		No se percibe			1 (0,5%)	1 (0,5%)	
	Edad	a) Mediana edad- adulto joven		1 (0,5%)	5 (2,8%)	4 (2,2%)	
		b) Mediana edad – niño	3 (1,7%)	2 (1,1%)	5 (2,8%)	7 (4%)	4 (2,2%)
		c) Adulto joven- niño	1 (0,5%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)		



		d) Adulto joven- adulto joven		18 (10,3%)	2 (1,1%)	3 (1,7%)	
		e) Mayor- mayor				1 (0,5%)	
		f) Mediana edad- mayor					
		g) Adulto joven- mediana edad		2 (1,1%)			
		h) Mediana edad- mediana edad	2 (1,1%)	2 (1,1%)	14 (8%)	26 (14,9%)	3 (1,7%)
		i) Mayor- adulto joven		3 (1,7%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	
		j) No se percibe		3 (1,7%)	1 (0,5%)		
		k) Otro		2 (1,1%)	1 (0,5%)		

**Tabla 32:** Realizaciones imperativas de orden en inglés y variación sociolingüística.

Tipos de oraciones	C) Interrogativas							
Tipos de realizaciones	C.1) Realización indirecta				C.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	C.1.1) Simple	C.1.2) Coordinada	C.1.3) Subordinada	C.2.4) Yuxtapuesta	C.2.1) Simple	C.2.2) Subordinada		
<b>Total</b>	8 (4,5%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	6 (3,4%)	1 (0,5%)	21 (12%)	<b>174</b>

Variación sociolingüística	Sexo	a) Masculino a masculino (s)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)		2 (1,1%)	1 (0,5%)	69 (39,6%)
		b) Masculino a femenino (s)	2 (1,1%)				2 (1,1%)		38 (21,8%)
		c) Femenino a masculino (s)	3 (1,7%)	2 (1,1%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)		30 (17,2%)
		d) Femenino a femenino (s)				1 (0,5%)			2 (1,1%)
		e) Femenino a ambos/as					1 (0,5%)		8 (4,5%)
		f) Masculino a ambos/as	2 (1,1%)						26 (14,9%)
		g) Otro:							1 (0,5%)
	Ubicación geográfica	Estados Unidos	8 (4,5%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	6 (3,4%)	1 (0,5%)	172 (98,8%)
		Otro							2 (1,1%)
	Nivel sociocultural	Clase media	1 (0,5%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	5 (2,8%)		85 (48,8%)
		Clase media alta a alta	3 (1,7%)			1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	35 (20,1%)
		Clase alta	4 (2,2%)						52 (29,8%)
		No se percibe							2 (1,1%)
	Edad	a) Mediana edad- adulto joven	2(1,1%)					1 (0,5%)	16 (9,1%)

	b) Mediana edad- niño	1 (0,5%)			1 (0,5%)	1 (0,5%)		31 (17,8%)
	c) Adulto joven- niño					1 (0,5%)		8 (4,5%)
	d) Adulto joven- adulto joven	2(1,1%)	1 (0,5%)			1 (0,5%)		34 (19,5%)
	e) Mayor- mayor							1 (0,5%)
	f) Mediana edad - mayor			1 (0,5%)	1 (0,5%)			3 (1,7%)
	g) Adulto joven- mediana edad							5 (2,8%)
	h) Mediana edad – mediana edad	3 (1,7%)	2 (1,1%)			1 (0,5%)		59 (33,9%)
	i) Mayor- adulto joven					2(1,1%)		9 (5,1%)
	j) No se percibe							5 (2,8%)
	k) Otro							3 (1,7%)

**Tabla 33:** Realizaciones interrogativas de orden en inglés y variación sociolingüística.

Tipos de oraciones	A) Declarativas							
Tipos de realizaciones	A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la Orden	A.1.1) Simple	A.1.2) Subordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Coordinada	A.2.1) Subordinada	A.2.2) Simple	A.2.3) Yuxtapuesta	
<b>Total</b>	11 (6,3%)	7 (4%)	21 (12%)	5 (2,8%)	6 (3,4%)	3 (1,7%)	10 (5,7%)	63 (36,2%)

Variación sociolingüística	Sexo	a) Masculino a masculino (s)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	9 (5,1%)	2 (1,1%)			
		b) Masculino a femenino (s)	2 (1,1%)	3 (1,7%)	6 (3,4%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)		7 (4%)
		c) Femenino a masculino (s)	5 (2,8%)		3 (1,7%)		4 (2,2%)	2 (1,1%)	
		d) Femenino a femenino (s)	1 (0,5%)	3 (1,7%)	3 (1,7%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)
		e) Masculino a ambos/as							
		f) Otro							
		g) No se percibe							
	Ubicación geográfica	Francia	11 (6,3%)	7 (4%)	21 (12%)	5 (2,8%)	6 (3,4%)	3 (1,7%)	10 (5,7%)
		Extranjero							
	Nivel sociocultural	Clase media	11 (6,3%)	7 (4%)	21 (12%)	5 (2,8%)	6 (3,4%)	3 (1,7%)	10 (5,7%)
	Edad	a) Adulto joven a adolescente					1 (0,5%)		
		b) Mediana edad a adulto joven	2 (1,1%)	3 (1,7%)	5 (2,8%)	1 (0,5%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)
		c) Mediana edad a niño	1 (0,5%)						2 (1,1%)
		d) Adulto joven a niño							1 (0,5%)
		e) Adulto joven a adulto joven	2 (1,1%)	2 (1,1%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)

		f) Mediana edad a adolescente 1 (0,5%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)				1 (0,5%)
		g) Adulto joven a mediana edad						
		h) Mediana edad a mediana edad	1 (0,5%)	5 (2,8%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)		3 (1,7%)
		i) Mayor a adulto joven 1 (0,5%)		1 (0,5%)				
		j) Adolescente a adulto joven 2 (1,1%)						
		k) Adolescente a mediana edad						
		l) Otro 1 (0,5%)		1 (0,5%)				
		m) No se percibe 1 (0,5%)		4 (2,2%)	1 (0,5%)			

**Tabla 34:** Realizaciones declarativas de orden en francés y variación sociolingüística.

Tipos de oraciones		B) Imperativas				
Tipos de realizaciones		Realización directa				
Forma sintáctica de la Orden	B.1) Simple	B.2) Subordinada	B.3) Yuxtapuesta	B.4) Coordinada	B.5) Otros indicadores	
<b>Total</b>	28 (16%)	6 (3,4%)	44 (25,2%)	1 (0,5%)	16 (9,1%)	95 (54,5%)

Variación sociolingüística	Sexo	a) Masculino a masculino (s)	4 (2,2%)	1 (0,5%)	9 (5,1%)		4 (2,2%)
		b) Masculino a femenino (s)	7 (4%)		17 (9,7%)		1 (0,5%)
		c) Femenino a masculino (s)	8 (4,5%)		8 (4,5%)		5 (2,8%)
		d) Femenino a femenino (s)	8 (4,5%)	5 (0,5%)	7 (4%)	1 (0,5%)	5 (2,8%)
		e) Masculino a ambos/as	1 (0,5%)		1 (0,5%)		1 (0,5%)
		f) Otro			1 (0,5%)		
		g) No se percibe			1 (0,5%)		
	Ubicación geográfica	Francia	28 (16%)	6 (3,4%)	43 (24,7%)	1 (0,5%)	15 (8,6%)
		Extranjero			1 (0,5%)		1 (0,5%)
	Nivel sociocultural	Clase media	28 (16%)	6 (3,4%)	44 (25,2%)	1 (0,5%)	16 (9,1%)
	Edad	a) Adulto joven a adolescente					
		b) Mediana edad a adulto joven	7 (4%)	2 (1,1%)	8 (4,5%)		4 (2,2%)
		c) Mediana edad a niño	1 (0,5%)		1 (0,5%)		2 (1,1%)
		d) Adulto joven a niño					

	e) Adulto joven a adulto joven	5 (2,8%)	3 (1,7%)	10 (5,7%)		4 (2,2%)
	f) Mediana edad a adolescente			2 (1,1%)		
	g) Adulto joven a mediana edad	3 (1,7%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)
	h) Mediana edad a mediana edad	9 (5,1%)	1 (0,5%)	16 (9,1%)		2 (1,1%)
	i) Mayor a adulto joven	1 (0,5%)				
	j) Adolescente a adulto joven					
	k) Adolescente a mediana edad	2 (1,1%)		1 (0,5%)		
	l) Otro			4 (2,2%)		1 (0,5%)
	m) No se percibe			1 (0,5%)		1 (0,5%)

**Tabla 35:** Realizaciones imperativas de orden en francés y variación sociolingüística.

Tipos de oraciones	C) Interrogativas							
Tipos de realizaciones	C.1) Realización indirecta			C.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la Orden	C.1.1) Simple		C.1.2) Yuxtapuesta	C.2.1) Subordinada	C.2.2) Simple	C.2.3) Yuxtapuesta		
<b>Total</b>	4 (2,2%)		2 (1,1%)	2 (1,1%)	5 (2,8%)	3 (1,7%)	16 (9,1%)	<b>174</b>

Variación sociolingüística	Sexo	a) Masculino a masculino (s)		1 (0,5%)				34 (19,5%)	
		b) Masculino a femenino (s)				2 (1,1%)		49 (28,1%)	
		c) Femenino a masculino (s)		3 (1,7%)			2 (1,1%)	3 (1,7%)	43 (24,7%)
		d) Femenino a femenino (s)		1 (0,5%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)		43 (24,7%)
		e) Masculino a ambos/as sexos							3 (1,7%)
		f) Otro							1 (0,5%)
		g) No se percibe							1 (0,5%)
	Ubicación geográfica	Francia		4 (2,2%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	5 (2,8%)	3 (1,7%)	172 (98,8%)
		Extranjero							2 (1,1%)
	Nivel sociocultural	Clase media		4 (2,2%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	5 (2,8%)	3 (1,7%)	174 (100%)
	Edad	a) Adulto joven a adolescente							1 (0,5%)
		b) Mediana edad a adulto joven				2 (1,1%)	1 (0,5%)		37 (21,2%)
		c) Mediana edad a niño							7 (4%)
		d) Adulto joven a niño							1 (0,5%)
		e) Adulto joven a adulto joven		2 (1,1%)	2 (1,1%)		1 (0,5%)	2 (1,1%)	44 (25,2%)



	f) Mediana edad a adolescente					7 (4%)
	g) Adulto joven a mediana edad	2 (1,1%)				9 (5,1%)
	h) Mediana edad a mediana edad			3 (1,7%)	1 (0,5%)	45 (25,8%)
	i) Mayor a adulto joven					3 (1,7%)
	j) Adolescente a adulto joven					2 (1,1%)
	k) Adolescente a mediana edad					3 (1,7%)
	l) Otro					7 (4%)
	m) No se percibe					8 (4,5%)

**Tabla 36:** Realizaciones interrogativas de orden en francés y variación sociolingüística.

Por otra parte, el alto nivel de amenaza a las imágenes de los/as interactuantes en español puede tener su origen en el nivel socioeconómico de la mayoría de los/as locutores/as registrados/as; es decir, la clase baja. No obstante, este aspecto no constituye un obstáculo para el estudio; al contrario, esta particularidad será de gran utilidad en la fase sobre la transferencia lingüística dado que al ser el español la LM de la mayoría de la población de estudio, se podrían dilucidar con mayor facilidad aspectos como estereotipos, marcadores e indicadores propios de la región y relacionados con la clase social que puedan llegar a ser transferidos a otras lenguas en la IL.

Posiblemente, en la lengua inglesa y francesa, la mayor reducción de la amenaza con respecto al español se deba también al mayor estatus social de los/as locutores/as lo cual sería otra ventaja para la siguiente fase del estudio teniendo en cuenta que la variedad lingüística no marcada es la del/de la usuario/a de lengua estándar de la clase media (House 1977 citado por Mayoral 1996).

En cuanto a la edad, se percibe que para los tres idiomas los grupos etarios correspondían, en su mayoría, a sujetos adultos jóvenes o de mediana edad y, de acuerdo con Chambers (s/f citado por Moreno 2009), en la edad adulta joven se fija la tendencia a la variedad normativa de la lengua. Esto será de gran interés.

Para emitir una orden bajo la forma de realización declarativa (tabla 37), el/la locutor/a tiene la posibilidad de aplicar un tono firme/directo (E75e, E76e, E61e) y un tono tranquilo (E15e, E77e) dependiendo, como se indicó, del estado de ánimo de la persona y de si ese tono tiene la posibilidad de ser empleado como estrategia de atenuación.

E75e) *¡Te lo comes!* (01:14:33'h).

E76e) *Si tú te quedas aquí, te compras tu ventilador* (12:11'h).

E61e) *Tú te callas, tú te callas, tú te callas* (12:27'i).

E15e) *Hay que pintar aquella y llevarla para allá, al otro pueblo* (44:14'f).

E77e) *El Niga te va a llevar para la joyería. Vas a entrar como si nada, tranquilito. Vas a pagar con tu tarjeta. Vas a traer cinco relojes, pero que sean Rolex. Te vienes tranquilito. No quiero escándalo, ya lo sabes. Si en diez minutos usted no está aquí, mi amigo, la que va a pagar es la fulana y va a ser triste porque nos la vamos a coger entre los tres. A mí no me digas nada, te lo estoy diciendo* (49:01'i).

Tipos de oraciones		A) Declarativas							
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		A.1.1) Simple	A.1.2) Subordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Coordinada	A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Yuxtapuesta
<b>Total</b>		14 (4,4%)	7 (2,2%)	12 (3,8%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	3 (0,9%) 40 (12,8%)

Claves de contextualización	Fonológica	Realizaciones de orden en español y claves fonológicas de contextualización								
		a) Tono								
		a.1) Tranquilo	2 (0,6%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)				1 (0,3%)	
		a.2) Sugestivo								
		a.3) Firme, directo	8 (2,5%)	1 (0,3%)	4 (1,2%)		1 (0,3%)			
		a.4) Amenazante			3 (0,9%)			1 (0,3%)		
		a.5) Cálido			1 (0,3%)					
		a.6) Molesto		1 (0,3%)						
		a.7) Agresivo		1 (0,3%)	1 (0,3%)					
		a.8) Serio	1 (0,3)	1 (0,3%)						
		a.9) Otro	3 (0,9%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)	1 (0,3%)				2 (0,6%)
		a.10) Variable		1 (0,3%)						1 (0,3%)
		b) Ritmo					1 (0,3%)			
		b.1) Lento	2 (0,6%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)					1 (0,3%)
		b.2) Normal	10 (3,2%)	3 (0,9%)	6 (1,9%)	1 (0,3%)			1 (0,3%)	1 (0,3%)
		b.3) Acelerado	2 (0,6%)	2 (0,6%)	4 (1,2%)			1 (0,3%)		1 (0,3%)
		b.4) Variable		1 (0,3%)						
		c) Intensidad					1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	
		c.1) Normal	10 (3,2%)	3 (0,9%)	4 (1,2%)					1 (0,3%)
		c.2) Ligeramente elevada		2 (0,6%)	5 (1,6%)	1 (0,3%)				1 (0,3%)
		c.3) Elevada	2 (0,6%)	1 (0,3%)						1 (0,3%)
		c.4) Baja	2 (0,6%)		3 (0,9%)					
		c.5) Variable		1 (0,3%)						
		d) Alargamiento de la sílaba								
	1 (0,3%)									
e) Énfasis en sílaba, palabra o proposición	1 (0,3%)	4 (1,2%)	1 (0,3%)		1 (0,3%)			1 (0,3%)		
f) Entonación										
f.1) Ascendente										
f.2) Descendente		1 (0,3%)								

**Tabla 37:** Realizaciones declarativas de orden en español y claves fonológicas de contextualización.

Tipos de oraciones	B) Imperativas					
Tipos de realizaciones	Realización directa					
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Subjuntivo	B.6) Otros indicadores
<b>Total</b>	14 (4,4%)	18 (5,7%)	80 (25,6%)	112 (35,8%)	5 (1,6%)	37 (11,8%) 266 (85,2%)

Claves de contextualización	Fonológica	a) Tono						
		a.1) Tranquilo	1 (0,3%)		7 (2,2%)	5 (1,6%)		6 (1,9%)
		a.2) Sugestivo	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)		
		a.3) Firme, directo	3 (0,9%)	6 (1,9%)	42 (13,4%)	41 (13,1%)	1 (0,3%)	17 (5,4%)
		a.4) Amenazante				5 (1,6%)		1 (0,3%)
		a.5) Cálido	2 (0,6%)	3 (0,9%)	1 (0,3%)	3 (0,9%)		2 (0,6%)
		a.6) Molesto	2 (0,6%)	4 (1,2%)	10 (3,2%)	9 (2,8%)	2 (0,6%)	3 (0,9%)
		a.7) Agresivo	4 (1,2%)		12 (3,8%)	22 (7%)	1 (0,3%)	3 (0,9%)
		a.8) Serio		1 (0,3%)	3 (0,9%)	3 (0,9%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)
		a.9) Otro	1 (0,3%)	3 (0,9%)	4 (1,2%)	12 (3,8%)		1 (0,3%)
		a.10) Variable				11 (3,5%)		3 (0,9%)
		b) Ritmo						
		b.1) Lento	2 (0,6%)	6 (1,9%)	3 (0,9%)	3 (0,9%)	1 (0,3%)	4 (1,2%)
		b.2) Normal	5 (1,6%)	3 (0,9%)	49 (15,7%)	35 (11,2%)	1 (0,3%)	21 (6,7%)
		b.3) Acelerado	5 (1,6%)	9 (2,8%)	28 (8,9%)	61 (19,5%)	3 (0,9%)	11 (3,5%)
		b.4) Variable	2 (0,6%)			13 (4,1%)		1 (0,3%)
		c) Intensidad						
		c.1) Normal	8 (2,5%)	14 (4,4%)	34 (10,8%)	26 (8,3%)	2 (0,6%)	12 (3,8%)
		c.2) Ligeramente elevada	2 (0,6%)		18 (5,7%)	33 (10,5%)		10 (3,2%)
		c.3) Elevada	4 (1,2%)	3 (0,9%)	24 (7,6%)	30 (9,6%)	3 (0,9%)	11 (3,5%)
c.4) Baja		1 (0,3%)	4 (1,2%)	6 (1,9%)		2 (0,6%)		
c.5) Variable				17 (5,4%)		2 (0,6%)		
d) Alargamiento de sílaba	1 (0,3%)	2 (0,6%)	2 (0,6%)	5 (1,6%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)		
e) Énfasis en sílaba, palabra	4 (1,2%)	3 (0,9%)	4 (1,2%)	6 (1,9%)		4 (1,2%)		
f) Entonación								
f.1) Ascendente			4 (1,2%)			1 (0,3%)		
f.2) Descendente								

**Tabla 38:** Realizaciones imperativas de orden en español y claves fonológicas de contextualización.

El ritmo que prevalece es el normal (E15e, E76e, E12e) seguido del acelerado (E61e, E77e) y la intensidad de voz que se mantiene es, en su gran mayoría, normal (E15e, E75e, E76e, E77e). Además, se evidenciaron otros aspectos fonológicos menos frecuentes como el alargamiento de la sílaba (E2e, alargamiento de las últimas sílabas del enunciado), énfasis en sílaba, palabra o proposición (E6e (en *ahí*), E76e (en *tú*), E77e (en *nada*)) y entonación descendente (E5e):

E12e) *Me hace el favor y se queda tranquila* (01:19:09'i).

E2e) *Y al mío lo quiero listo a primera hora* (38:35'f).

E6e) *Al mío le pones una cama de palma ahí, para poner al sol* (38:31'f).

E5e) *Mira, me le haces un arquito aquí para que tenga su techo* (38:09'f).

Los tonos que prevalecen en la realización imperativa (tabla 38) de la orden son el firme/ directo (E78e, E79e, E80e), después el agresivo (E81e, E82e), seguido del molesto (E22e, E83e). La mayoría corresponde a tonos fuertes por tratarse de una realización directa. Otros tonos posibles son el cálido (E84e), el tranquilo (E29e) y serio (E43e) entre otros:

E78e) *¡Párate!* (25.37'f).

E79e) *¡Izquierda, chalecos azules! ¡Derecha, chalecos verdes!* (44:46'g).

E80e) *¡Abre esa mierda y no me veas a la cara! ¡Abre esa mierda!* (11:37'i).

E81e) *¡Contesta! ¿No oyes?* (01:04:46'f).

E82e) *¡Comienza a gemir, pues!* (01:03:38'i).

E22e) *¡Mira carajito, saca los tubos y ponlos para allá!* (01:12:35'f).

E83e) *¡Ana E! ¡Te estoy hablando! ¡Ven acá!* (01:19:36'h).

E84e) *¡Tú, come que se te va a enfriar!* (19:02'f).

E29e) *¡Acérquese para acá!* (11:28'f).

E43e) *Que te bajes del vehículo, vale. Que te bajes del vehículo* (43:12'i).

El ritmo que acompaña la orden es, en su mayoría, el acelerado (E85e, E86e) y el normal (E87e, E88e, E89e). En cuanto a la intensidad, esta es, generalmente, normal (E90e, E91e), elevada (E92e, E93e) y, en otros casos, ligeramente elevada (E94e, E95e):

E85e) *Dame acá los zapatos, chico* (27:27'g).

E86e) ¡Pira, chamo! (50:56'i).

E87e) ¡Más duro! (13:40'i).

E88e) ¡Ana E., Ana E., ven acá! ¡Pero ven acá! (38:46'h).

E89e) ¡Espera allá! (31:24'f).

E90e) ¡Tapa la virgen también, ahí debajo del San Juan! ¡Tápala! (01:05:38'f).

E91e) Chamo, tú, deberías estar en el Viana. Así que cállate esa boca (40:44'i).

E92e) ¡Dámela! ¡Dámela! ¡Dámela! ¡Dámela, coño! (01:03:20'f).

E93e) ¡Abre la boca! (01:03:33'i).

E94e) ¿Cómo me dijiste? ¿Cómo me dijiste? Háblame claro, pues (31:00'i).

E95e) ¡Ya! ¡Ya! ¡Ya! ¡Ya! Tranquilo (31:10'i).

Algunos enunciados presentan alargamiento de sílaba (E96e), énfasis en algún elemento (E29e) e, incluso, entonación ascendente a modo de pregunta en una realización imperativa (E97e):

E96e) *Acuestense temprano* (26:10'g).

Alargamiento en el adverbio *temprano*.

E29e) ¡Acérquese para acá! (11:28'f).

Énfasis en sílabas tónicas del verbo en imperativo y del adverbio *acá*.

E97e) ¡Pásame eso! (01:11:17'f).

En las formas interrogativas (tabla 39) el tono más empleado es el firme/directo (E55e) y el agresivo (E98e), el ritmo lento (E57e) y la intensidad normal (E54e):

E55e) *Mira carajito, ¿me dejas ver las noticias?* (42:29'f).

E98e) ¿Quién contesta? ¿Quién contesta? (17:36'i).

E57e) ¿Por qué no traes tu dibujo y así lo corregimos, mm? (57:58'h).

E54e) ¿Me da una empanada? (31:22'f).

En resumen, el tono característico de la orden en español es el firme/directo (126: 40,3%), lo cual no impide la emisión con otros tonos como el agresivo (46: 14,7%), el molesto (31: 9,9%) o el tranquilo (25: 8%). La tendencia es al ritmo normal (137: 43,9%) o a la aceleración del ritmo de la voz (129: 41,3%) y a mantener una intensidad normal (120: 38,4%); aunque también es muy frecuente una intensidad elevada (80: 25,6%) o ligeramente elevada (74: 23,7%).

Tipos de oraciones	C) Interrogativas					
Tipos de realizaciones	C.1) Realización indirecta		C.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	C.1.1) Simple	C.2.1) Subordinada	C.2.2) Coordinada	C.2.3) Yuxtapuesta		
<b>Total</b>	2 (0,6%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)	6 (1,9%)	<b>312</b>

Claves de contextualización	Fonológica	a) Tono					
		a.1) Tranquilo	1 (0,3%)				25 (8%)
		a.2) Sugestivo			1 (0,3%)		5 (1,6%)
		a.3) Firme, directo	1 (0,3%)			1 (0,3%)	127 (40,7%)
		a.4) Amenazante					10 (3,2%)
		a.5) Cálido					12 (3,8%)
		a.6) Molesto					30 (9,6%)
		a.7) Agresivo		1 (0,3%)		1 (0,3%)	46 (14,7%)
		a.8) Serio					11 (3,5%)
		a.9) Otro					30 (9,6%)
		a.10) Variable					16 (5,1%)
		b) Ritmo					
		b.1) Lento	2 (0,6%)		1 (0,3%)		29 (9,2%)
		b.2) Normal				1 (0,3%)	137 (43,9%)
		b.3) Acelerado		1 (0,3%)		1 (0,3%)	129 (41,3%)
		b.4) Variable					17 (5,4%)
		c) Intensidad					
		c.1) Normal	1 (0,3%)		1 (0,3%)	1 (0,3%)	120 (38,4%)
		c.2) Ligeramente elevada	1 (0,3%)			1 (0,3%)	74 (23,7%)
		c.3) Elevada		1 (0,3%)			80 (25,6%)
c.4) Baja					18 (5,7%)		
c.5) Variable					20 (6,4%)		
d) Alargamiento de sílaba					13 (4,1%)		
e) Énfasis en sílaba, palabra o proposición					29 (9,2%)		
f) Entonación							
f.1) Ascendente					5 (1,6%)		
f.2) Descendente					1 (0,3%)		

**Tabla 39:** Realizaciones interrogativas de orden en español y claves fonológicas de contextualización.

Tipos de oraciones		A) Declarativas								
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la Orden		A.1.1) Simple:	A.1.2) Coordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Otros indicadores	A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Yuxtapuesta	
<b>Total</b>		7(4%)	3 (1,7%)	8 (4,5%)	1 (0,5%)	4 (2,2%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)	3 (1,7%) 31 (17,8%)	
Claves de contextualización	Fonológica	a) Tono								
		a.1) Amable		1 (0,5%)					1 (0,5%)	
		a.2) Firme, directo	3 (1,7%)	1 (0,5%)			1 (0,5%)			2 (1,1%)
		a.3) Cálido			1 (0,5%)					
		a.4) Molesto	1 (0,5%)		1 (0,5%)			1 (0,5%)		
		a.5) Agresivo			1 (0,5%)					
		a.6) Serio								
		a.7) Tranquilo	3 (1,7%)		3 (1,7%)		2 (1,1%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)
		a.8) Nervioso								
		a.9) Sugestivo								
		a.10) Otro			1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)		
		a.11) Variable		1 (0,5%)	1 (0,5%)					
		b) Ritmo								
		b.1) Lento	1 (0,5%)					1 (0,5%)		
		b.2) Normal	5 (2,8%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)
		b.3) Acelerado	1 (0,5%)	1 (0,5%)	5 (2,8%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)
		b.4) Variable		1 (0,5%)				1 (0,5%)		
		c) Intensidad								
		c.1) Normal	4 (2,2%)	3 (1,7%)	4 (2,2%)		3 (1,7%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)
		c.2) Ligeramente elevada			2 (1,1%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)		
c.3) Elevada	2 (1,1%)		1 (0,5%)							
c.4) Baja	1 (0,5%)		1 (0,5%)				1 (0,5%)			
c.5) Variable										
d) Alargamiento de la sílaba										
e) Énfasis en sílaba, palabra o proposición	2 (1,1%)		4 (2,2%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)		1 (0,5%)		
f) Entonación										
f.1) Ascendente		1 (0,5%)	1 (0,5%)		1 (0,5%)					
f.2) Descendente										
g) Otro										

**Tabla 40:** Realizaciones declarativas de orden en inglés y claves fonológicas de contextualización.



Los tonos tranquilo (E56i, E1i) y firme/directo (E18i, E59i) son los más recurrentes en la forma declarativa de la orden en inglés (tabla 40). Estos van generalmente acompañados de un ritmo normal (E59i, E1i) o acelerado (E18i) y de una intensidad normal (E1i, E59i, E18i) de la voz:

E56i) *It's time for you to go home. The party is over* (01:48:33'a).

E1i) *You can lie down* (36:13'k).

E59i) *You can take the brassiere off, too* (35:29'k).

E18i) *I need a dedicated Linux box running Apache with a MySQL back end. It's gonna cost a little more money* (31:38'a).

Asimismo, el/la locutor/a puede darle énfasis a algún elemento del enunciado (E18i, énfasis en *little, more* y *money*, E60i) y una entonación ascendente (E6i) en oraciones no interrogativas:

E6i) *You can take this away and bring back the 1942* (01:24:13'a).

E60i) *I would like to speak to you alone, alone* (01:13:22'j).

Énfasis en *alone*.

La realización imperativa de la orden en inglés (tabla 41) puede darse con tono firme directo (E61i, E62i, E63i), tranquilo (E28i, E64i) o molesto (E57i, E65i), principalmente. De igual forma, tiende a emplear un ritmo normal (E28i, E62i, E64i, E65i), mantener una intensidad de la voz normal (E28i, E63i, E64i) o bien elevarla (E57i, E62i). El énfasis (E57i, en cada sílaba) en alguna sílaba, palabra o incluso en toda la proposición es también un recurso de utilidad en la realización imperativa de la orden:

E61i) *Just get to the car* (16:20'b).

E62i) *Guys, come on!* (10:12'j).

E63i) *Remove your shirt if you could* (34:44'k).

E28i) *So, tell me about your progress* (01:09:14'a).

E64i) *Squeeze your coconuts. Squeeze them* (01:29:53'k).

E57i) *Shut up!* (09:38'b).

E65i) *Dolph, let her breathe!* (01:13:31'k).

Tipos de oraciones	B) Imperativas					
Tipos de realizaciones	Realización directa					
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Otros indicadores	
<b>Total</b>	6 (3,4%)	6 (3,4%)	55 (31,6%)	42 (24,1%)	13 (7,4%)	122 (70,1%)

Claves de contextualización	Fonológica	a) Tono					
		a.1) Amable	2 (1,1%)		4 (2,2%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)
		a.2) Firme, directo	1 (0,5%)	1 (0,5%)	28 (16%)	14 (8%)	4 (2,2%)
		a.3) Cálido					1 (0,5%)
		a.4) Molesto	1 (0,5%)		10 (5,7%)	3 (1,7%)	
		a.5) Agresivo				1 (0,5%)	
		a.6) Serio			2 (1,1%)		
		a.7) Tranquilo	1 (0,5%)	5 (2,8%)	9 (5,1%)	9 (5,1%)	3 (1,7%)
		a.8) Nervioso			1 (0,5%)	5 (2,8%)	1 (0,5%)
		a.9) Sugestivo			1 (0,5%)		
		a.10) Otro				5 (2,8%)	1 (0,5%)
		a.11) Variable	1 (0,5%)			3 (1,7%)	1 (0,5%)
		b) Ritmo					
		b.1) Lento	2 (1,1%)		6 (3,4%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)
		b.2) Normal	3 (1,7%)	4 (2,2%)	37 (21,2%)	20 (11,4%)	8 (4,5%)
		b.3) Acelerado	1 (0,5%)	2 (1,1%)	12 (6,8%)	16 (9,1%)	3 (1,7%)
		b.4) Variable				3 (1,7%)	
		c) Intensidad					
		c.1) Normal	4 (2,2%)	5 (2,8%)	26 (14,9%)	19 (10,9%)	8 (4,5%)
		c.2) Ligeramente elevada	1 (0,5%)		8 (4,5%)	9 (5,1%)	2 (1,1%)
		c.3) Elevada			17 (9,7%)	10 (5,7%)	2 (1,1%)
		c.4) Baja	1 (0,5%)		4 (2,2%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)
		c.5) Variable		1 (0,5%)		3 (1,7%)	
d) Alargamiento de sílaba			2 (1,1%)		3 (1,7%)		
e) Énfasis en sílaba, palabra o proposición			10 (5,7%)	5 (2,8%)	1 (0,5%)		
f) Entonación							
f.1) Ascendente							
f.2) Descendente							
g) Otro	1 (0,5%)		3 (1,7%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)		

**Tabla 41:** Realizaciones imperativas de orden en inglés y claves fonológicas de contextualización.

Tipos de oraciones	C) Interrogativas							
Tipos de realizaciones	C.1) Realización indirecta				C.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la Orden	C.1.1) Simple	C.1.2) Coordinada	C.1.3) Subordinada	C.2.4) Yuxtapuesta	C.2.1) Simple	C.2.2) Subordinada		
<b>Total</b>	8 (4,5%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	6 (3,4%)	1 (0,5%)	21 (12%)	<b>174</b>

Claves de contextualización	Fonológica	Claves fonológicas de contextualización						
	a) Tono							
	a.1) Amable		1 (0,5%)				1 (0,5%)	14 (8%)
	a.2) Firme, directo	1 (0,5%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)		1 (0,5%)	59 (33,9%)
	a.3) Cálido	1 (0,5%)						3 (1,7%)
	a.4) Molesto	2 (1,1%)						19 (10,9%)
	a.5) Agresivo							2 (1,1%)
	a.6) Serio	1 (0,5%)	1 (0,5%)				1 (0,5%)	5 (2,8%)
	a.7) Tranquilo	2 (1,1%)	1 (0,5%)		1 (0,5%)	2 (1,1%)		43 (24,7%)
	a.8) Nervioso							7 (4%)
	a.9) Sugestivo						1 (0,5%)	2 (1,1%)
	a.10) Otro	1 (0,5%)					1 (0,5%)	13 (7,4%)
	a.11) Variable							7 (4%)
	b) Ritmo							
	b.1) Lento	1 (0,5%)		1 (0,5%)			1 (0,5%)	18 (10,3%)
	b.2) Normal	4 (2,2%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	5 (2,8%)		101 (58%)
	b.3) Acelerado	1 (0,5%)			1 (0,5%)		1 (0,5%)	50 (28,7%)
	b.4) Variable							5 (2,8%)
	c) Intensidad							
	c.1) Normal	6 (3,4%)	2 (1,1%)		1 (0,5%)	5 (2,8%)	1 (0,5%)	97 (55,7%)
	c.2) Ligeramente elevada:	2 (1,1%)						27 (15,5%)
	c.3) Elevada	1 (0,5%)						33 (18,9%)
	c.4) Baja	1 (0,5%)	1 (0,5%)				1 (0,5%)	13 (7,4%)
	c.5) Variable							4 (2,2%)
	d) Alargamiento de sílaba	2 (1,1%)						7 (4%)
	e) Énfasis en sílaba, palabra	2 (1,1%)	1 (0,5%)				2 (1,1%)	30 (17,2%)
	f) Entonación							
	f.1) Ascendente							3 (1,7%)
	f.2) Descendente				1 (0,5%)	1 (0,5%)		2 (1,1%)
	g) Otro		1 (0,5%)					9 (5,1%)

**Tabla 42:** Realizaciones interrogativas de orden en inglés y claves fonológicas de contextualización.

Cuando se trata de enunciados interrogativos (tabla 42), el tono con que se emite el acto de la orden es, en su mayoría, tranquilo (E50i, E66i, E67i) o firme/directo (E49i, E68i). Tanto el ritmo (E46i, E66i, E67i) como la intensidad (E50i, E66i, E67i, E68i) se mantienen normales. Existe la posibilidad de poner énfasis (E51i, E66i énfasis en *please*) en algún aspecto del enunciado y de darle a la interrogación una entonación descendente (E49i):

E50i) *Can I continue my deposition?* (34:31'a).

E66i) *Would you please just get me what I ordered and tell Omar that I would like a discount for the inconvenience?* (05:38'k).

E67i) *Will you please go with him? We open in five minutes and I am not having him sit there forever* (16:57'k).

E49i) *I'm sorry. Sy, would you mind addressing him as Mr. Saverin?* (43:54'a).

E68i) *Mrs. Harrington, could you put your hands on your hips, please?* (35:37'k).

E46i) *Samuel, can you please throw this away and bring my partner a chicken breast on wheat toast?* (13:18'b).

E51i) *May I see some ID, please?* (01:33:29'a).

En inglés, el tono más empleado para el acto de habla de la orden es el firme/directo (59: 33,9%); además, el acto se puede emitir con un tono tranquilo (43: 24,7%); otros tonos como el amable y el molesto, entre otros, también son admitidos pero son menos frecuentes. Lo más usual es conferirle un ritmo normal a la emisión (101: 58%) o un ritmo acelerado (50: 28,7%). En cuanto a la intensidad, la orden en inglés puede mantener la misma fuerza de la voz para una intensidad normal (97: 55,7%) o elevar dicha fuerza en mayor (33: 18,9%) o menor grado (27: 15,5%). El énfasis juega un rol importante en la emisión de la orden al producirse en un 17,2% de las realizaciones registradas en el idioma inglés.

La forma declarativa de la orden en francés (tabla 43) se emite, por lo general, con un tono firme/directo (E61f, E62f, E63f); otros tonos frecuentes demostrados por los datos recolectados son el tranquilo (E64f, E65f, E66f) y el molesto (E13f, E67f). El ritmo, por su parte, puede ser normal (E12f, E62f, E63f, E65f, E66f) o acelerado (E6f, E67f) y la intensidad de la voz normal (E12f, E62f, E63f, E65f), ligeramente elevada (E67f) y elevada (E68f). Algunas sílabas, palabras o

proposiciones pueden llevar énfasis (E8f, en *deux personnes* y *à sauver*, E63f en *oubliez*):

- E61f) *Tu vas me les chercher et tu montes, allez!* (16:12'e).
- E62f) *Surtout, avant son dodo, vous oubliez pas de changer la couche, d'accord?* (01:18:01'l).
- E63f) *Et surtout, vous n'oubliez pas le rototo le rototo. N'oubliez pas, hein?* (01:18:11'l).
- E64f) *Vous lui demanderez pourquoi il ne l'aura pas fait si elle lui a dit de le faire* (23:24'd).
- E65f) *Vous pouvez vous rhabiller* (01:16'l).
- E66f) *Tiens! Tu vas la prendre!* (01:14:24'l).
- E13f) *Et moi, j'ai besoin de savoir que je peux vous faire confiance* (14:57'd).
- E67f) *Écoute, Joséphine, ça suffit là. Écoute, tu exagères vraiment!* (00:36'l).
- E12f) *Bon, tu prends deux hommes et tu vas vérifier* (15:33'e).
- E6f) *Tu règles tes comptes où tu veux mais pas à la caserne* (21:55'e).
- E68f) *Hop! Tu réponds!* (01:00:04'e).
- E8f) *On a deux personnes au 2ème étage à sauver, alors, on monte là après ça, allez!* (15:35'e).

El tono de voz dominante en la realización imperativa de la orden en francés (tabla 44) es el firme/directo (E69f, E70f, E71f), seguido por el molesto (E72f, E73f, E21f) y por el tranquilo (E74f, E75f, E76f). Tiende a presentar un ritmo normal (E70f, E72f, E75f, E77f) y puede admitir un ritmo acelerado (E71f, E73f, E78f). La voz puede llegar a una intensidad normal (E70f, E75f, E78f) y elevada (E71f, E72f, E79f). Además puede haber énfasis (E80f, énfasis en proposición) en algunos elementos del enunciado:

- E69f) *Arrête! Je suis assez grande pour prendre mes décisions toute seule* (43:19'e).
- E70f) *Allez! Debout!* (4:41'l).
- E71f) *Poussez! Poussez! Poussez! Poussez! Poussez! Poussez!* (01:12:36'l).
- E72f) *Ouvre!* (37:29'm).
- E73f) *Ah non mais laisse-le parler. Qu'est-ce que tu en sais, toi? Depuis quand tu es docteur?* (17:43'l).
- E21f) *Alors, explique-toi parce que je te reconnais pas là* (20:44'e).
- E74f) *Bon ça ira pour le moment. Faites une pause!* (19:00'e).
- E75f) *Tiens! Prends-la!* (05:09'l).
- E76f) *Allez, va te coucher!* (51:17'l).
- E77f) *Viens, je te montre ta chambre* (13:07'e).
- E78f) *Et dis-lui aussi que les serviettes sont pas pliées dans le bon sens* (17:30'd).

E79f) *Va-t-en* (01:23:36'd).

E80f) *Sors d'ici* (01:23:37'd).

Para los enunciados interrogativos (tabla 45), el tono más relevante es el amable (E60f, E81f) y el tranquilo (E82f, E59f). El ritmo es, en su mayoría, normal (E81f, E82f, E83f) y la intensidad normal (E81f, E82f, E59f, E40f):

E60f) *Excusez-moi, vous pourriez, euh...?* (05:46'd).

E81f) *Bien... Nous allons procéder à la petite visite?* (12:28'l).

E82f) *Vous voulez me dire son nom?* (01:13:26'l).

E59f) *Tu ne veux pas plutôt t'asseoir deux secondes? Il faut que je te parle des examens* (39:34'l).

E83f) *Jean, je peux vous parler?* (01:13:28'd).

E40f) *J'ai demandé à Sylvia de dire à Jean de plier toutes les serviettes dans le même sens. Vous lui demanderez si ça a été fait?* (23:08'd).

Los tonos más comúnmente utilizados en la expresión de la orden en francés son el firme/directo (52: 29,8%), el tranquilo (32: 18,3%) y el molesto (27: 15,5%). El ritmo en las realizaciones es normal (106: 60,9%) y, en ocasiones, acelerado (56: 32,1%). La intensidad se mantiene normal (78: 44,8%), aunque la intensidad elevada y ligeramente elevada también tienen su grado de representatividad, 23,5 y 16,6% respectivamente.

Teniendo en cuenta los aspectos fonológicos de los tres idiomas en cuestión, la orden es expresada principalmente con un tono firme/directo; también puede emplearse un tono tranquilo, en inglés y en francés, principalmente; se contempla el tono molesto en francés y en las dos lenguas restantes aparece, pero en menor grado. En español, por su parte, el tono agresivo tuvo una recurrencia importante.

El ritmo tiende a permanecer normal con respecto al ritmo empleado por el/la locutor/a en otros actos de habla o bien puede acelerarse. El/la locutor/a puede, igualmente, mantener la intensidad de su voz o elevarla levemente o con mayor fuerza. Otros aspectos fonológicos pueden surgir en la emisión de la orden tales como el énfasis en algún aspecto del enunciado y el alargamiento de algunas sílabas.

Tipos de oraciones	A) Declarativas							
	A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada			
Tipos de realizaciones								
Forma sintáctica de la Orden	A.1.1) Simple	A.1.2) Subordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Coordinada	A.2.1) Subordinada	A.2.2) Simple	A.2.3) Yuxtapuesta	
<b>Total</b>	11 (6,3%)	7 (4%)	21 (12%)	5 (2,8%)	6 (3,4%)	3 (1,7%)	10 (5,7%)	63 (36,2%)

Claves de contextualización	Fonológica								
	a) Tono								
	a.1) Tranquilo		2 (1,1%)	4 (2,2%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	
	a.2) Amable							1 (0,5%)	
	a.3) Firme, directo	4 (2,2%)	2 (1,1%)	8 (4,5%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)			
	a.4) Cálido	1 (0,5%)						2 (1,1%)	
	a.5) Molesto	3 (1,7%)	2 (%)	3 (1,7%)		1 (0,5%)		1 (0,5%)	
	a.6) Serio					1 (0,5%)			
	a.7) Empatía								
	a.8) Preocupado			2 (1,1%)					2 (1,1%)
	a.9) Sugestivo	1 (0,5%)							
	a.10) Agresivo								
	a.11) Otro	2 (1,1%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)		1 (0,5%)		2 (1,1%)	
	a.12) Variable			1 (0,5%)	1 (0,5%)			1 (0,5%)	
	b) Ritmo								
	b.1) Lento			2 (1,1%)					2 (1,1%)
	b.2) Normal	6 (3,4%)	3 (1,7%)	10 (5,7%)	3 (1,7%)	4 (2,2%)	3 (1,7%)	4 (2,2%)	
	b.3) Acelerado	5 (2,8%)	4 (2,2%)	9 (5,1%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)		3 (1,7%)	
	b.4) Variable				1 (0,5%)			1 (0,5%)	
	c) Intensidad								
	c.1) Normal	5 (2,8%)	5 (2,8%)	8 (4,5%)	4 (2,2%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)	3 (1,7%)	
	c.2) Ligeramente elevada	2 (1,1%)		3 (1,7%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)		4 (2,2%)	
	c.3) Elevada	3 (1,7%)	2 (1,1%)	7 (4%)				1 (0,5%)	
	c.4) Baja	1 (0,5%)		3 (1,7%)			1 (0,5%)	1 (0,5%)	
	c.5) Variable							1 (0,5%)	
	d) Alargamiento de la sílaba							1 (0,5%)	
	e) Énfasis en sílaba, palabra o proposición								
		3 (1,7%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)		1 (0,5%)		3 (1,7%)	
	f) Entonación ascendente					1 (0,5%)			
	g) Asimilación								

**Tabla 43:** Realizaciones declarativas de orden en francés y claves fonológicas de contextualización.

Tipos de oraciones		B) Imperativas				
Tipos de realizaciones		Realización directa				
Forma sintáctica de la Orden	B.1) Simple	B.2) Subordinada	B.3) Yuxtapuesta	B.4) Coordinada	B.5) Otros indicadores	
<b>Total</b>	28 (16%)	6 (3,4%)	44 (25,2%)	1 (0,5%)	16 (9,1%)	95 (54,5%)

Claves de contextualización	Fonológica	Tipos de realizaciones				
		B.1) Simple	B.2) Subordinada	B.3) Yuxtapuesta	B.4) Coordinada	B.5) Otros indicadores
	a) Tono					
	a.1) Tranquilo	4 (2,2%)		5 (2,8%)		5 (2,8%)
	a.2) Amable			2 (1,1%)		4 (2,2%)
	a.3) Firme, directo	11 (6,3%)	1 (0,5%)	18 (10,3%)		3 (1,7%)
	a.4) Cálido		2 (1,1%)	1 (0,5%)		
	a.5) Molesto	8 (4,5%)	2 (1,1%)	5 (2,8%)		2 (1,1%)
	a.6) Serio	1 (0,5%)			1 (0,5%)	
	a.7) Empatía	3 (1,7%)		1 (0,5%)		
	a.8) Preocupado			2 (1,1%)		2 (1,1%)
	a.9) Sugestivo					
	a.10) Agresivo	1 (0,5%)		3 (1,7%)		
	a.11) Otro		1 (0,5%)	4 (2,2%)		
	a.12) Variable			3 (1,7%)		
	b) Ritmo					
	b.1) Lento	1 (0,5%)				1 (0,5%)
	b.2) Normal	18 (10,3%)	3 (1,7%)	24 (13,7%)	1 (0,5%)	14 (8%)
	b.3) Acelerado	9 (5,1%)	2 (1,1%)	19 (10,9%)		1 (0,5%)
	b.4) Variable		1 (0,5%)	1 (0,5%)		
	c) Intensidad					
	c.1) Normal	9 (5,1%)	3 (1,7%)	17 (9,7%)	1 (0,5%)	7 (4%)
	c.2) Ligeramente elevada	5 (2,8%)		9 (5,1%)		
	c.3) Elevada	11 (6,3%)	1 (0,5%)	13 (7,4%)		3 (1,7%)
	c.4) Baja	3 (1,7%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)		6 (3,4%)
	c.5) Variable			3 (1,7%)		
	d) Alargamiento de sílaba	1 (0,5%)	1 (0,5%)			
	e) Énfasis en sílaba, palabra o proposición	2 (1,1%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)		2 (1,1%)
	f) Entonación ascendente					
g) Asimilación		1 (0,5%)	2 (1,1%)			

**Tabla 44:** Realizaciones imperativas de orden en francés y claves fonológicas de contextualización.



Tipos de oraciones	C) Interrogativas						
	C.1) Realización indirecta			C.2) Realización camuflada			
Tipos de realizaciones							
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	C.1.1) Simple	C.1.2) Yuxtapuesta	C.2.1) Subordinada	C.2.2) Simple	C.2.3) Yuxtapuesta		
<b>Total</b>	4 (2,2%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	5 (2,8%)	3 (1,7%)	16 (9,1%)	<b>174</b>

Claves de contextualización	Fonológica							
	a) Tono							
	a.1) Tranquilo	2 (1,1%)	1 (0,5%)		1 (0,5%)	2 (1,1%)		32 (18,3%)
	a.2) Amable	2 (1,1%)			3 (1,7%)	1 (0,5%)		13 (7,4%)
	a.3) Firme, directo							52 (29,8%)
	a.4) Cálido			2 (1,1%)				8 (4,5%)
	a.5) Molesto							27 (15,5%)
	a.6) Serio							3 (1,7%)
	a.7) Empatía							4 (2,2%)
	a.8) Preocupado							8 (4,5%)
	a.9) Sugestivo							1 (0,5%)
	a.10) Agresivo							4 (2,2%)
	a.11) Otro		1 (0,5%)					15 (8,6%)
	a.12) Variable					1 (0,5%)		7 (4%)
	b) Ritmo							
	b.1) Lento							6 (3,4%)
	b.2) Normal	4 (2,2%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	4 (2,2%)	2 (1,1%)		106(60,9%)
	b.3) Acelerado		1 (0,5%)					56 (32,1%)
	b.4) Variable					1 (0,5%)	1 (0,5%)	6 (3,4%)
	c) Intensidad							
	c.1) Normal	2 (1,1%)	2 (1,1%)		4 (2,2%)	3 (1,7%)		78 (44,8%)
	c.2) Ligeramente elevada	1 (0,5%)			1 (0,5%)			29 (16,6%)
	c.3) Elevada							41 (23,5%)
	c.4) Baja	1 (0,5%)		2 (1,1%)				22 (12,6%)
	c.5) Variable							4 (2,2%)
	d) Alargamiento de sílaba							3 (1,7%)
	e) Énfasis en sílaba, palabra o proposición					1 (0,5%)		19 (10,9%)
	f) Entonación ascendente							1 (0,5%)
	g) Asimilación			1 (0,5%)				4 (2,2%)

**Tabla 45:** Realizaciones interrogativas de orden en francés y claves fonológicas de contextualización.

En el momento de querer intensificar una orden (tabla 46), la mayoría de los casos reveló que el/la locutor/a del español prefiere combinar estrategias como la realización indirecta más un enfatizador que puede ser el uso del pronombre *usted* en un caso donde puede ser omitido (E99e), la intensidad de voz elevada (E100e), un marcador discursivo reiterativo como *okay* (E8e), entre otros; o bien la repetición con la argumentación (E18e) y la realización indirecta con el tono enfatizador y el uso de la argumentación intensificadora: *que no lo quiero ver nunca más* (E7e). El hecho de combinar estrategias de intensificación se debe, quizás, al alto número de situaciones amenazantes para las imágenes de los/as interactuantes presentes en el *corpus*, situaciones estas que requerían de una elevada fuerza en el enunciado para lograr la amenaza:

E99e) *Usted se queda, mi amigo* (30:43'i).

E100e) *¡Me bajan los vidrios de la camioneta!* (44:20'i).

E8e) *No te quiero volver a escuchar, ¿okay? No los quiero volver a escuchar a ninguno de los dos* (12:30'i).

E18e) *Vamos, te estoy diciendo que me dejes ver para adelante. Te lo estoy diciendo y no te lo quiero volver a repetir* (17:45'i).

E7e) *¡Bueno, mira, mañana temprano te llevas esos tubos y a ese muchacho que no lo quiero ver nunca más!* (01:13:50'f).

Es de notar que la realización indirecta también puede ser empleada como estrategia intensificadora, principalmente, cuando es combinada con otra estrategia intensificadora como la enfatizadora. En los casos donde no se acompaña de otra estrategia, la sola realización indirecta marca un acto impositivo (E101e, E102e):

E101e) *¡Ahora tú mandas!* (01:24:36'b).

E102e) *Así que tu vas a cargar el cajón conmigo* (25:38'a).

Los marcadores contextuales permitieron, fundamentalmente, determinar el registro de habla con el cual se identificaban los enunciados. En algunas ocasiones, esos marcadores actuaban al mismo tiempo como enfatizadores intensificadores como en el caso de los vulgarismos. Los marcadores contextuales son importantes tanto como estrategia intensificadora y como recurso de estilo ya que son mecanismos que el/la aprendiz de lenguas deberá

manejar y adaptar a cada situación en la producción de actos de habla. En la mayoría de las realizaciones declarativas halladas, no se emplearon marcadores contextuales por lo que resultaron en situaciones neutras en cuanto a registro. En algunos enunciados, sin embargo, se evidenció el uso de términos coloquiales (E3e) y la combinación (E9e), en este caso, de términos coloquiales (*arrecho*), apócope (*pa*) y elisión de fonema (/r/ en *parar* y *caminar*):

E3e) *Dale, tú, te vas con él* (57:03'f).

E9e) *Tú vas a caminar, perra. Tú te vas a parar lentamente y vas a caminar, ¿okay? No estoy para juegos. Soy mil veces más arrecho que tú. Tú te paras* (31:40'i).

Se dilucidaron pocos marcadores discursivos para las realizaciones declarativas de la orden. Cuando estos fueron empleados, se ubicaron los marcadores *okay* (E103e), *¿ah?* (E104e) y *vamos* (E105e):

E103e) *Ok, les dicen a sus padres que los lean, ok, para que pongan su nombre, su cédula y la firmen, ¿ok?* (25:01'h).

E104e) *Te dije que canta que estoy aburrido, ¿ah? Canta que estoy aburrido* (28:26').

E105e) *¡Me bajas los vidrios de la camioneta, vamos! ¡Muévete!* (44:24'i).

La estrategia intensificadora más recurrente con la forma imperativa (tabla 47) es la repetición de la orden ya sea con la misma o con distinta forma sintáctica (E106e, E63e, E107e: intención *mástica*). Algunos marcadores discursivos enfatizan la orden (E92e, *pues*) al igual que los vulgarismos (E108e); otras formas de combinar estrategias son a través de la repetición con la argumentación (E109e) y la argumentación con el tono enfatizador y vulgarismos (E41e). Asimismo, la estrategia enfatizadora puede ser empleada por sí sola con el uso de marcadores discursivos, vulgarismos y tono (E24e, E110e, E111e):

E106e) *¡Fuera, fuera, fuera, fuera!* (04:56'f).

E63e) *¡Agarra gasolina! ¡Agárrala, apúrate!* (44:15'f).

E107e) *¡No tragues! ¡Come bien!* (55:20'f).

E92e) *¡Dámela! ¡Dámela! ¡Dámela! ¡Dámela, coño!* (01:03:20'f).

E108e) *¡Vamos pues, vamos pues! ¡Vamos!* (17:42'g).

E109e) *¡Ana E., vente, mi vida, ven! ¡Vente, mi amor, ven! ¡Ven, vamos a esperar afuera, ven!* (42:30'h).

Tipos de oraciones	A) Declarativas							
	A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada			
Tipos de realizaciones								
Forma sintáctica de la Orden	A.1.1) Simple	A.1.2) Subordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Coordinada	A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Yuxtapuesta
<b>Total</b>	14 (4,4%)	7 (2,2%)	12 (3,8%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	3 (0,9%) 40 (12,8%)

Claves de contextualización	Elección léxica	a) Estrategias de intensificación							
		a.1) Realización indirecta	a.2) Realización camuflada	a.3) Enfatizador	a.4) Argumentación	a.5) Repetición	a.6) Combinación	a.7) Otro	a.8) No se emplean
		3 (0,9%)	1 (0,3%)						
							1 (0,3%)		
		1 (0,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)					
									1 (0,3%)
									1 (0,3%)
		6 (1,8%)	3 (0,9%)	9 (2,8%)	1 (0,3%)				1 (0,3%)
		4 (1,2%)	2 (0,6%)	1 (0,3%)		1 (0,3%)		1 (0,3%)	
		9 (2,8%)	4 (1,2%)	7 (2,2%)					1 (0,3%)
					1 (0,3%)				
		3 (0,9%)		1 (0,3%)					
		1 (0,3%)	2 (0,6%)	4 (1,2%)					1 (0,3%)
		1 (0,3%)	1 (0,3%)						1 (0,3%)
						1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	
		3 (0,9%)		1 (0,3%)					
				1 (0,3%)					
				2 (0,6%)					1 (0,3%)
			1 (0,3%)	3 (0,9%)					1 (0,3%)
		11 (3,5%)	5 (1,6%)	5 (1,6%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)		1 (0,3%)
			1 (0,3%)						
		1 (0,3%)							

	d.4) <i>a ver</i>							
	d.5) <i>pues</i>		1 (0,3%)					
	d.6) <i>vale</i>							
	d.7) <i>así</i>	1 (0,3%)						
	d.8) <i>hey</i>							
	d.9) <i>entonces</i>							
	d.10) <i>por favor</i>							
	d.11) <i>vamos</i>		1 (0,3%)					1 (0,3%)
	d.12) <i>¿sí?</i>		1 (0,3%)					
	d.13) <i>okay</i>	1 (0,3%)	4 (1,2%)					
	d.14) <i>¿no?</i>	1 (0,3%)						
	d.15) <i>¿oyó?</i>	1 (0,3%)						
	d.16) <i>¿ah?</i>	1 (0,3%)	1 (0,3%)					
	d.17) <i>anda</i>							
	d.18) Combinación	1 (0,3%)						
	d.19) Otro							
	d.20) No se emplean	10 (3,2%)	3 (0,9%)	4 (1,2%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)

**Tabla 46:** Realizaciones declarativas de orden en español y claves léxicas de contextualización.

Tipos de oraciones	B) Imperativas						
Tipos de realizaciones	Realización directa						
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Subjuntivo	B.6) Otros indicadores	
<b>Total</b>	14 (4,4%)	18 (5,7%)	80 (25,6%)	112 (35,8%)	5 (1,6%)	37 (11,8%)	266 (85,2%)

Claves de contextualización	Elección léxica	a) Estrategias de intensificación					
		a.1) Realización indirecta					
		a.2) Realización camuflada	1 (0,3%)				
		a.3) Enfatizador	1 (0,3%)	2 (0,6%)	21 (6,7%)	7 (2,2%)	5 (1,6%)
		a.4) Argumentación	4 (1,2%)	1 (0,3%)		4 (1,2%)	2 (0,6%)
		a.5) Repetición				47 (15%)	2 (0,6%)
		a.6) Combinación		2 (0,6%)	8 (2,5%)	38 (12,1%)	3 (0,9%)
		a.7) Otro	1 (0,3%)	1 (0,3%)	6 (1,9%)		
		a.8) No se emplean	7 (2,2%)	12 (3,8%)	45 (14,4%)	16 (5,1%)	17 (5,4%)
		b) Foco de atención					
		b.1) Tú	14 (4,4%)	18 (5,7%)	70 (22,4%)	101 (32,3%)	4 (1,2%)
		b.2) Usted			3 (0,9%)	3 (0,9%)	
		b.3) Nosotros			2 (0,6%)	6 (1,9%)	3 (0,9%)
		b.4) Yo					1 (0,3%)
		b.5) Otro			5 (1,6%)	2 (0,6%)	1 (0,3%)
		b.6) No se emplean					26 (8,3%)
		c) Marcadores contextuales					
		c.1) Términos coloquiales	1 (0,3%)	2 (0,6%)	5 (1,6%)	23 (71,8%)	6 (1,9%)
		c.2) Vulgarismos	2 (0,6%)		6 (1,9%)	12 (3,8%)	2 (0,6%)
		c.3) Apócopos/ Aféresis		1 (0,3%)	3 (%)	2 (0,6%)	1 (0,3%)
		c.4) Combinación	2 (0,6%)	1 (0,3%)	4 (1,2%)	9 (2,8%)	1 (0,3%)
		c.5) Otro	1 (0,3%)	1 (0,3%)	5 (1,6%)	6 (1,9%)	10 (3,2%)
		c.6) No se emplean	8 (2,5%)	13 (4,1%)	57 (18,2%)	60 (19,2%)	20 (6,4%)

	d) Marcadores discursivos más frecuentes					
	d.1) <i>bueno</i>		1 (0,3%)			
	d.2) <i>mira</i>	2 (0,6%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)		
	d.3) <i>dale</i>	1 (0,3%)	2 (0,6%)	2 (0,9%)		
	d.4) <i>a ver</i>		1 (0,3%)			1 (0,3%)
	d.5) <i>pues</i>		7 (2,2%)	5 (1,6%)		2 (0,6%)
	d.6) <i>vale</i>		1 (0,3%)	5 (1,6%)	2 (0,6%)	
	d.7) <i>así</i>	1 (0,3%)		1 (0,3%)		
	d.8) <i>hey</i>			2 (0,9%)		2 (0,6%)
	d.9) <i>entonces</i>		1 (0,3%)			1 (0,3%)
	d.10) <i>por favor</i>		1 (0,3%)			1 (0,3%)
	d.11) <i>vamos</i>			2 (0,9%)		2 (0,6%)
	d.12) <i>¿sí?</i>	1 (0,3%)				
	d.13) <i>okay</i>	1 (0,3%)	1 (0,3%)	2 (0,9%)		1 (0,3%)
	d.14) <i>¿no?</i>					
	d.15) <i>¿oyó?</i>			1 (0,3%)		
	d.16) <i>¿ah?</i>					
	d.17) <i>anda</i>		1 (0,3%)			
	d.18) Combinación			2 (0,9%)		
	d.19) Otro		1 (0,3%)	2 (0,9%)		
	d.20) No se emplean	9 (2,8%)	17 (5,4%)	62 (19,8%)	87 (27,8%)	3 (0,9%)
						27 (8,6%)

**Tabla 47:** Realizaciones imperativas de orden en español y claves léxicas de contextualización.

E41e) *¿Qué es lo que es? Arranca de aquí. ¿No ves que estoy chambeando, huevón?* (49:43'i).

E24e) *¡Pana, deja la paranoia y quédate tranquila!, ¿sí?* (09:27'i).

E110e) *¡Párate y camina por esa mierda!* (31:35'i).

E111e) *¡Devuélveme mi polvera!* (28:38'h).

Se ha indicado que ese modo posee varios valores; el valor del imperativo puede aparentemente no ser el de la orden dando como resultado una realización camuflada (E19e) que dependiendo del acto, puede intensificar la orden. En este caso se trata de una amenaza, la primera parte es una orden que de no ser cumplida traerá una consecuencia negativa para el/la interlocutor/a convirtiéndose así en amenaza e intensificando la orden:

E19e) *¡Quédate quieto o no te pago!* (43:10'f).

En la mayoría de las órdenes imperativas, el foco de atención es hacia el *tú* o hacia la persona a quien se dirija el acto; sin embargo, en algunos casos la orden se emite en primera persona del plural lo cual, como se trató anteriormente, reduce la amenaza al incluirse el/la locutor/a en el acto futuro.

Como marcadores contextuales, se ubicaron los términos coloquiales (E22e, E112e), los vulgarismos (E92e, E113e), apócopes y aféresis (E28e, apócope en *para*), entre otros. Algunos enunciados presentaron una combinación de marcadores (E26e, E114e):

E22e) *¡Mira carajito, saca los tubos y ponlos para allá!* (01:12:35'f).

E112e) *¡Chamo, vale, échate para atrás, vale!* (24:11'i).

E92e) *¡Dámela! ¡Dámela! ¡Dámela! ¡Dámela, coño!* (01:03:20'f).

E113e) *¡Hazle caso al gordo, no joda!* (12:20'i).

E28e) *¡Jonathan, búscale algo de ropa para que se cambie y nos acompañe!* (25:18'f).

E26e) *¡Tranquilo que si te botan estamos jodidos, mama huevo!* (03:02'g).

E114e) *¡Dale para una farmacia!* (09:44'i).

Los marcadores discursivos más usuales con la orden en imperativo fueron los marcadores *pues, vale, okay y dale*:



E108e) *¡Vamos pues, vamos pues! ¡Vamos!* (17:42'g).

E46e) *¡Coño, que pires, vale!* (27:31'g).

E115e) *¡Tranquilita, tranquilita, tú manéjame ahí! Tú manéjame ahí, ¿okay? Cooperera conmigo, ¿okay? Yo soy tu amigo. Esto es para rato señores, ¿okay?* (12:06'i).

E116e) *¡Dale, gato, sube!* (03:23'g).

Las estrategias de intensificación de la orden para las formas interrogativas (tabla 48) fueron la enfatizadora (E55e, E57e) y la combinación de estrategias como la repetición asociada al empleo de un enfatizador y el uso del nombre propio y el tono de voz (E58e, E98e):

E55e) *Mira carajito, ¿me dejas ver las noticias?* (42:29'f).

E57e) *¿Por qué no traes tu dibujo y así lo corregimos, mm?* (57:58'h).

E58e) *¿Quién la mató? ¿Quién la mató, Daniel?* (46:52'g).

E98e) *¿Quién contesta? ¿Quién contesta?* (17:36'i).

En lo que respecta al foco de atención, el más frecuente fue el uso del pronombre *tú*. Se ubicó en una ocasión el empleo del marcador discursivo *mira* (E55e).

En español, cuando el/la locutor/a quiere intensificar la orden lo más usual es que decida combinar estrategias de intensificación para lograr su efecto (77: 24,6%). Cuando se trata de elegir una sola estrategia, la repetición es la opción privilegiada (59: 18,9%) seguida de la estrategia enfatizadora (42: 13,4%).

El tuteo es la forma de tratamiento más utilizada en la emisión de la orden. Entre los marcadores contextuales más frecuentes se hallaron los términos coloquiales (42: 13,4%), los vulgarismos (23: 7,3%) o la combinación de marcadores (20: 6,4%); en la mayoría de los casos hubo ausencia de ese tipo de marcadores (190: 60,8%). Para realizar una orden en español, se prefiere no acompañarla de marcadores discursivos (232: 74,3%); en caso de hacerlo, los que más se encontraron fueron los marcadores *pues* (15: 4,8%), *okay* (10: 3,2%) y *vale* (8: 2,5%).

Tipos de oraciones	C) Interrogativas					
Tipos de realizaciones	C.1) Realización indirecta		C.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la Orden	C.1.1) Simple	C.2.1) Subordinada	C.2.2) Coordinada	C.2.3) Yuxtapuesta		
<b>Total</b>	2 (0,6%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)	6 (1,9%)	<b>312</b>

Claves de contextualización	Elección léxica	a) Estrategias de intensificación					
		a.1) Realización indirecta				7 (2,2%)	
		a.2) Realización camuflada		1(0,3%)			3 (0,9%)
		a.3) Enfatizador	1(0,3%)		1 (0,3%)		42 (13,4%)
		a.4) Argumentación					12 (3,8%)
		a.5) Repetición					59 (18,9%)
		a.6) Combinación				2(0,6%)	74 (23,7%)
		a.7) Otro					8 (2,5%)
		a.8) No se emplean	1(0,3%)				107 (34,2%)
		b) Formas de tratamiento					
		b.1) Tú	1(0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)		235 (75,3%)
		b.2) Usted	1(0,3%)				8 (2,5%)
		b.3) Nosotros					15 (4,8%)
		b.4) Yo					9 (2,8%)
		b.5) Otra					14 (4,4%)
		b.6) No se emplean				2(0,6%)	31 (9,9%)
		c) Marcadores contextuales					
		c.1) Términos coloquiales	1(0,3%)				42 (13,4%)
		c.2) Vulgarismos					23 (7,3%)
		c.3) Apócope/ Aféresis					9 (2,8%)
		c.4) Combinación					20 (6,4%)
		c.5) Otro					28 (8,9%)
		c.6) No se emplean	1(0,3%)	1(0,3%)	1 (0,3%)	2(0,6%)	190 (60,8%)
		d) Marcadores discursivos más frecuentes					
d.1) <i>bueno</i>					1(0,3%)		
d.2) <i>mira</i>	1(0,3%)				6 (1,9%)		
d.3) <i>dale</i>					6 (1,9%)		
d.4) <i>a ver</i>					2 (0,6%)		

	d.5) <i>pues</i>				15 (4,8%)
	d.6) <i>vale</i>				8 (2,5%)
	d.7) <i>así</i>				3 (0,9%)
	d.8) <i>hey</i>				4 (1,2%)
	d.9) <i>entonces</i>				2 (0,6%)
	d.10) <i>por favor</i>				2 (0,6%)
	d.11) <i>vamos</i>				6 (1,9%)
	d.12) <i>¿sí?</i>				2 (0,6%)
	d.13) <i>okay</i>				10 (3,2%)
	d.14) <i>¿no?</i>				1 (0,3%)
	d.15) <i>¿oyó?</i>				2 (0,6%)
	d.16) <i>¿ah?</i>				2 (0,6%)
	d.17) <i>anda</i>				1 (0,3%)
	d.18) Combinación				3 (0,9%)
	d.19) Otro			1 (0,3%)	4 (1,2%)
	d.20) No se emplean	1(0,3%)	1(0,3%)		2(0,6%)
					232 (74,3%)

**Tabla 48:** Realizaciones interrogativas de orden en español y claves léxicas de contextualización.

Tipos de oraciones		A) Declarativas								
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la Orden		A.1.1) Simple	A.1.2) Coordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Otros indicadores	A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Yuxtapuesta	
<b>Total</b>		7 (4%)	3 (1,7%)	8 (4,5%)	1 (0,5%)	4 (2,2%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)	3 (1,7%)	31 (17,8%)

Claves de contextualización	Elección léxica	Tipos de realizaciones								
		A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada				Total
	a) Estrategias de intensificación									
	a.1) Realización indirecta			2 (1,1%)						
	a.2) Realización camuflada						1 (0,5%)			
	a.3) Enfatizador		1 (0,5%)							
	a.4) Argumentación			1 (0,5%)						
	a.5) Repetición			1 (0,5%)	1 (0,5%)					1 (0,5%)
	a.6) Combinación	1 (0,5%)		3 (1,7%)		1 (0,5%)				
	a.7) Otro						1 (0,5%)			
	a.8) No se emplean	6 (3,4%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)		3 (1,7%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	
	b) Foco de atención									
	b.1) <i>I</i>	2 (1,1%)	1 (0,5%)			3 (1,7%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)	
	b.2) <i>You</i>	5 (2,8%)	2 (1,1%)	6 (3,4%)			2 (1,1%)		1 (0,5%)	
	b.3) <i>We</i>					1 (0,5%)				
	b.4) Combinación			1 (0,5%)						
	b.5) Otro			1 (0,5%)			1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	
	b.6) No se emplean				1 (0,5%)					
	c) Marcadores contextuales									
	c.1) Términos coloquiales	1 (0,5%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)					1 (0,5%)
	c.2) Vulgarismos			1 (0,5%)						
	c.3) Contracción		2 (1,1%)	2 (1,1%)		2 (1,1%)				1 (0,5%)
	c.4) Términos o expresiones formales					1 (0,5%)				
	c.5) Combinación			1 (0,5%)						
	c.6) Otro									
	c.7) No se emplean	6 (3,4%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)		1 (0,5%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)	
	d) Marcadores discursivos más frecuentes									

	d.1) <i>okay</i>		1 (0,5%)	1 (0,5%)		1 (0,5%)			
	d.2) <i>all right</i>								1 (0,5%)
	d.3) <i>then</i>								
	d.4) <i>so</i>			2 (1,1%)					
	d.5) <i>please</i>								
	d.6) <i>hey</i>								
	d.7) <i>well</i>								
	d.8) <i>now</i>								
	d.9) <i>come on</i>								
	d.10) Combinación				1 (0,5%)	1 (0,5%)			
	d.11) No se emplean	7 (4%)	2 (1,1%)	5 (2,8%)		2 (1,1%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)

**Tabla 49:** Realizaciones declarativas de orden en inglés y claves léxicas de contextualización.

El empleo de estrategias de intensificación en los enunciados declarativos en inglés (tabla 49), según sugieren los datos, es poco frecuente. Al hacerse necesarias, se combinan ciertas estrategias como la argumentación con un vulgarismo enfatizador (E10i) o la realización indirecta junto al tono de voz (E9i, E2i):

E10i) *You are not getting a hall pass. So you can cut the bullshit (27:44'j).*

E9i) *This is what you're gonna do. You're gonna tell them that you ate a bad sauerkraut omelet for breakfast and that you are feeling like you're sick and that you gotta go (46:17'k).*

E2i) *No! You take it easy! (01:25:17'j).*

El foco de atención puede estar dirigido hacia la segunda persona del singular *you* (E10i, E9i, E2i) o hacia la primera persona del singular *I* (E3i, E69i, E16i) cuando la orden se emite a través de verbos que expresan deseo o necesidad como *to want*, *to need* y la expresión *I'd like to*:

E3i) *Dustin, I want you to share the coding work with me (53:49'a).*

E69i) *Okay, I'm gonna need serial numbers of the TV and the computer, and, uh, any photographs you might have of the missing property (19:12'b).*

E16i) *I'd like to freeze this bank account and cancel all existing checks and lines of credit (01:33:23'a).*

El uso de marcadores contextuales es reducido, el más representativo fue el empleo de la contracción (E13i, E69i). Los marcadores discursivos ubicados fueron *okay* (E13i) y *so* (E70i):

E13i) *Okay, we're gonna need identification (01:49:04'a).*

E70i) *So, we're gonna leave right now so you guys play that game that we always love to play, Nobody Talk game. And start now (51:48'k).*

Las órdenes con el imperativo (tabla 50) en inglés no suelen expresarse con estrategias intensificadoras. Sin embargo, el/la locutor/a del inglés tiene la posibilidad de emplear la repetición para intensificar su orden (E71i, E72i) o alguna estrategia enfatizadora (E34i, E73i):

Tipos de oraciones		B) Imperativas				
Tipos de realizaciones		Realización directa				
Forma sintáctica de la Orden	B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Otros indicadores	
<b>Total</b>	6 (3,4%)	6 (3,4%)	55 (31,6%)	42 (24,1%)	13 (7,4%)	122 (70,1%)

Claves de contextualización	Elección léxica	a) Estrategias de intensificación				
		a.1) Realización indirecta				
		a.2) Realización camuflada				
		a.3) Enfatizador		17 (9,7%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)
		a.4) Justificación			4 (2,2%)	
		a.5) Repetición	1 (0,5%)	1 (0,5%)	19 (10,9%)	2 (1,1%)
		a.6) Combinación			5 (2,8%)	
		a.7) Otro		1 (0,5%)		
		a.8) No se emplean	5 (2,8%)	6 (3,4%)	36 (20,6%)	11 (6,3%)
		b) Foco de atención				
		b.1) <i>I</i>				
		b.2) <i>You</i>	1 (0,5%)	2 (1,1%)	7 (4%)	4 (2,2%)
		b.3) <i>We</i>			2 (1,1%)	7 (4%)
		b.4) Combinación	1 (0,5%)			
		b.5) Otro				
		b.6) No se emplean	4 (2,2%)	4 (2,2%)	46 (26,4%)	31 (17,8%)
		c) Marcadores contextuales				
		c.1) Términos coloquiales			11 (6,3%)	10 (5,7%)
		c.2) Vulgarismos			1 (0,5%)	1 (0,5%)
		c.3) Contracción				
		c.4) Términos o expresiones formales				1 (0,5%)

	c.5) Combinación			3 (1,7%)	
	c.6) Otro				
	c.7) No se emplean	6 (3,4%)	6 (3,4%)	43 (24,7%)	27(15,5%) 11 (6,3%)
	d) Marcadores discursivos más frecuentes				
	d.1) <i>okay</i>			4 (2,2%)	2 (1,1%) 1 (0,5%)
	d.2) <i>all right</i>			3 (1,7%)	3 (1,7%)
	d.3) <i>then</i>	1 (0,5%)			
	d.4) <i>so</i>	1 (0,5%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)
	d.5) <i>please</i>	1 (0,5%)		2 (1,1%)	1 (0,5%)
	d.6) <i>hey</i>			2 (1,1%)	
	d.7) <i>well</i>				1 (0,5%)
	d.8) <i>now</i>	1 (0,5%)	1 (0,5%)		1 (0,5%)
	d.9) <i>come on</i>				2 (1,1%)
	d.10) Combinación			1 (0,5%)	4 (2,2%)
	d.11) No se emplean	2 (1,1%)	5 (2,8%)	42 (24,1%)	29(16,6%) 10 (5,7%)

**Tabla 50:** Realizaciones imperativas de orden en inglés y claves léxicas de contextualización.



E71i) *Relax, relax* (06:27'k).

E72i) *Get over here! Get over here!* (46:08'k).

E34i) *Children? Okay, tune out. Okay, 'cause some secrets are coming out, all right? Some adult ones* (51:24'k).

E73i) *Okay, scoot along now, Paige* (06:55'j).

Por otra parte, sabiendo que el modo imperativo no utiliza pronombre personal y que en inglés su conjugación no posee flexión, el foco de atención no se define claramente excepto cuando existe otro elemento que lo indica, caso para el cual lo más recurrente es el foco hacia la segunda persona *you* (E27i, E23i) o la primera persona del plural *we* (E74i):

E27i) *Take your pants off* (32:58'a).

E23i) *Keep your hands where we can see them* (01:49:07'a).

E74i) *Let's just look right in the camera. And we're having fun. And we're a family. We love each other* (01:07:10'k).

Se hallaron pocos marcadores contextuales siendo los términos coloquiales (E26i, E75i) los que más se repiten. En lo que a los marcadores discursivos se refiere, los marcadores *okay* (E76i), *all right* (E31i) y *please* (E77i) obtuvieron mayor recurrencia:

E26i) *Get the hell out of here!* (14:46'a).

E75i) *Get off my back. I'm just trying to enjoy a pastry here* (34:31'j).

E76i) *Okay. Stop that* (36:02'k).

E31i) *All right, people, settle down* (09:28'b).

E77i) *And leave this, please* (50:54'k).

Las formas interrogativas (tabla 51) ubicadas en el *corpus* para expresar orden en inglés no contenían estrategias de intensificación, en su mayoría; en los casos donde se halló, la tendencia fue el uso de enfatizadores como el tono de voz (E78i, E79i). La segunda persona *you* (E44i) fue el foco de atención más evidenciado así como el de la primera persona del singular *I* (E45i):

Tipos de oraciones	C) Interrogativas							
Tipos de realizaciones	C.1) Realización indirecta				C.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la Orden	C.1.1) Simple	C.1.2) Coordinada	C.1.3) Subordinada	C.2.4) Yuxtapuesta	C.2.1) Simple	C.2.2) Subordinada		
<b>Total</b>	8 (4,5%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	6 (3,4%)	1 (0,5%)	21 (12%)	<b>174</b>

Claves de contextualización	Elección léxica	a) Estrategias de intensificación						
		a.1) Realización indirecta	a.2) Realización camuflada	a.3) Enfatizador	a.4) Argumentación	a.5) Repetición	a.6) Combinación	a.7) Otro
								2 (1,1%)
								1 (0,5%)
			2 (1,1%)					25 (14,3%)
								5 (2,8%)
								26 (14,9%)
								10 (5,7%)
								2 (1,1%)
		6 (3,4%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	6 (3,4%)	1 (0,5%)	103 (59,1%)
		b) Foco de atención						
		1 (0,5%)				3 (1,7%)	1 (0,5%)	13 (7,4%)
		7 (4%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)		45 (25,8%)
						1 (0,5%)		11 (6,3%)
								2 (1,1%)
								4 (2,2%)
								99 (56,8%)
		c) Marcadores contextuales						
		1 (0,5%)						27 (15,5%)
								4 (2,2%)
								7 (4%)

	c.4) Términos o expresiones formales	1 (0,5%)			1 (0,5%)	1 (0,5%)		5 (2,8%)
	c.5) Combinación							4 (2,2)
	c.6) Otro					1 (0,5%)		1 (0,5%)
	c.7) No se emplean	6 (3,4%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	4 (2,2%)	1 (0,5%)	126 (72,4%)
	d) Marcadores discursivos más frecuentes							
	d.1) <i>okay</i>					1 (0,5%)		11 (6,3%)
	d.2) <i>all right</i>							7 (4%)
	d.3) <i>then</i>							1 (0,5%)
	d.4) <i>so</i>					1 (0,5%)		6 (3,4%)
	d.5) <i>please</i>	1 (0,5%)	2(1,1%)		1 (0,5%)			8 (4,5%)
	d.6) <i>hey</i>							2 (1,1%)
	d.7) <i>well</i>							1 (0,5%)
	d.8) <i>now</i>							3 (1,7%)
	d.9) <i>come on</i>							2 (1,1%)
	d.10) Combinación							7 (4%)
	d.11) No se emplean	7 (4%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	4 (2,2%)	1 (0,5%)	126 (72,4%)

**Tabla 51:** Realizaciones interrogativas de orden en inglés y claves léxicas de contextualización.

E78i) *Would you be quiet?* (01:30:02'k).

E79i) *Would you stop it?* (01:30:55'k).

E44i) *You wanna talk to me alone for a minute?* (01:31:40'a).

E45i) *Ladies and gentlemen, can I have your attention, please?* (01:48:30'a).

Entre los marcadores contextuales, se encontraron términos o expresiones formales (E45i) y, como marcador discursivo, el uso de *please* (E66i, E67i):

E67i) *Will you please go with him? We open in five minutes and I am not having him sit there forever* (16:57'k).

E66i) *Would you please just get me what I ordered and tell Omar that I would like a discount for the inconvenience?* (05:38'k).

En resumen, en inglés se tiende a no emplear la intensificación (103: 59,1%). De los mecanismos citados en el análisis, cuando se decide por el uso de alguna estrategia de intensificación, se sugiere la repetición (26: 14,9%) o el enfatizador (25: 14,3%). En la lengua inglesa, en muchas ocasiones no se percibe el foco de atención (99: 56,8%); en otras, se manifiesta la atención en la segunda persona *you* (45: 25,8%). Además, el marcador contextual con más recurrencia fue el empleo de términos coloquiales (27: 15,5%) y la contracción (7: 4%). En cuanto a los marcadores discursivos, estos son de uso poco frecuente (no se emplean: 126: 72,4%); en ocasiones, se localizaron los marcadores *okay* (11: 6,3%), *please* (8: 4,5%) y *all right* (7: 4%).

Para reforzar la orden en francés (tabla 52), se combinan estrategias; la realización indirecta con un tono de voz fuerte (E3f, E84f) y, en algunas situaciones, acompañada de un marcador discursivo tajante (E47f) o bien la argumentación junto al tono de voz (E85f) son algunas de las posibilidades. Cuando no se combinan, se pueden utilizar estrategias de enfatización (E86f, E62f):

E3f) *Tu vas me faire le plaisir d'aller immédiatement au lycée* (54:52'e).

E84f) *Très bien. Ok. Alors tu te lèves, tu débarrasses et tu vas te coucher* (12:05'e).

E47f) *Mais c'est pourtant ce que tu vas faire, voilà!* (11:46'e).

E85f) *Jean attend seulement. Si tu veux je lui en parlerai. Je veux qu'on le reprenne, on a besoin de lui* (39:05'd).

Tipos de oraciones	A) Declarativas							
Tipos de realizaciones	A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	A.1.1) Simple	A.1.2) Subordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Coordinada	A.2.1) Subordinada	A.2.2) Simple	A.2.3) Yuxtapuesta	
<b>Total</b>	11 (6,3%)	7 (4%)	21 (12%)	5 (2,8%)	6 (3,4%)	3 (1,7%)	10 (5,7%)	63 (36,2%)

Claves de contextualización	Elección léxica	a) Estrategias de intensificación							
		a.1) Realización indirecta							
		a.2) Realización camuflada							
		a.3) Enfatizador	3 (1,7%)		4 (2,2%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)		1 (0,5%)
		a.4) Argumentación			1 (0,5%)				2 (1,1%)
		a.5) Repetición			2 (1,1%)				
		a.6) Combinación	2 (1,1%)	3 (1,7%)	10 (5,7%)	1 (0,5%)			1 (0,5%)
		a.7) Otra							
		a.8) No se emplean	6 (3,4%)	4 (2,2%)	4 (2,2%)	2 (1,1%)	4 (2,2%)	3 (1,7%)	5 (2,8%)
		b) Foco de atención							
		b.1) <i>Tu</i>	3 (1,7%)	4 (2,2%)	8 (4,5%)	2 (1,1%)			3 (1,7%)
		b.2) <i>Vous</i>	4 (2,2%)	3 (1,7%)	5 (2,8%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)	3 (1,7%)
		b.3) <i>On/nous</i>	3 (1,7%)		5 (2,8%)				
		b.4) <i>Je</i>	1 (0,5%)		3 (1,7%)		4 (2,2%)		
		b.5) Otro					1 (0,5%)		3 (1,7%)
		b.6) No se emplean							1 (0,5%)
		c) Marcadores contextuales							
		c.1) Términos coloquiales			6 (3,4%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)
		c.2) Vulgarismos							
		c.3) Elisión		1 (0,5%)					2 (1,1%)
		c.4) Asimilación							
		c.5) Uso de <i>on</i>	1 (0,5%)		2 (1,1%)				
		c.6) Combinación	5 (2,8%)		5 (2,8%)		2 (1,1%)		2 (1,1%)

	c.7) Otro							
	c.8) No se emplean	5 (2,8%)	6 (3,4%)	8 (4,5%)	5 (2,8%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)	5 (2,8%)
	d) Marcadores discursivos más frecuentes							
	d.1) <i>bon</i>	2 (1,1%)	1 (0,5%)		1 (0,5%)			1 (0,5%)
	d.2) ( <i>bon</i> ) <i>ben/ bien</i>					2 (1,1%)	1 (0,5%)	
	d.3) <i>écoute</i>							2 (1,1%)
	d.4) <i>mais</i>		1 (0,5%)					
	d.5) <i>alors</i>	2 (1,1%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)				
	d.6) <i>allez (-y)/vas-y</i>			4 (2,2%)	1 (0,5%)			
	d.7) <i>hein</i>	1 (0,5%)						
	d.8) <i>euh</i>			2 (1,1%)				
	d.9) <i>s'il vous/te plaît</i>							
	d.10) Combinación		1 (0,5%)	4 (2,2%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)		2 (1,1%)
	d.11) Otro	1 (0,5%)		3 (1,7%)	1 (0,5%)			1 (0,5%)
	d.12) No se emplean	5 (2,8%)	3 (1,7%)	6 (3,4%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)	4 (2,2%)

**Tabla 52:** Realizaciones declarativas de orden en francés y claves léxicas de contextualización.

E86f) *Mon capitaine, avec tout le respect que je vous dois, je pense que Sophie a vraiment besoin de tranquillité* (01:13:55'e).

E62f) *Surtout, avant son dodo, vous oubliez pas de changer la couche, d'accord?* (01:18:01'l).

El foco de atención es, en general, el que corresponde a la forma de tratamiento si se trata de *tu* (*tutoiement*) (E3f, E84f, E47f, E86f) o de *vous* (*vouvoiement*) (E62f). No obstante, el locutor tiene la opción de dirigir la atención hacia su persona a través del pronombre *je* lo cual minimiza la amenaza (E87f) o de incluirse a sí mismo y al/a la interlocutor/a con el uso del pronombre *on* que puede actuar como estrategia mitigadora cuando la realización del acto futuro no incluye al/a la locutor/a (E45f):

E87f) *Bon ben, c'est peut-être le moment que je te montre ta chambre* (11:51'e).

E45f) *On se divise à l'immeuble, à l'entrée* (15:13'e).

Entre los marcadores contextuales, se encontró una combinación de elementos como el uso de términos coloquiales y del pronombre *on* (E88f); el empleo de un término coloquial con un vulgarismo (E1f); y el uso del pronombre *on* con la elisión de la partícula *ne* (E89f). Es posible, de igual manera, encontrar solamente los términos coloquiales como marcadores contextuales (E90f):

E88f) *Bon, on file au concert!* (01:15:12'e).

E1f) *Alors, t'arrêtes tes conneries, merde!* (01:13:11'd).

E89f) *Bon écoute, Chloé, on peut pas rater ce concert, c'est trop important. Alors, si y a un risque que tu sois pas là, il faut nous le dire maintenant* (36:43'e).

E90f) *Écoute, j'ai du boulot là. Tu ferais mieux de rentrer chez toi et de t'occuper de ton petit intérieur* (53:53'e).

Cuando la orden de forma declarativa contiene marcadores discursivos, se presentan en conjunto (E10f); de otra forma, los más empleados son *bon* (E12f), *alors* (E91f) y *allez* (E92f):

E10f) *Bon, écoute Émilie, ça va plus durer, hein. Je sais pas ce qui se passe entre vous, je m'en fous complètement. Mais là, je vais sortir déjeuner, quand je rentre, je veux que tout soit réglé sinon je m'en vais* (01:16:53'd).

E12f) *Bon, tu prends deux hommes et tu vas vérifier* (15:33'e).

E91f) *Alors, vous ferez un petit bonhomme de neige!* (01:22:58'l).

E92f) *Allez les gars, on y va, on y va, on y va, allez!* (01:17'b).

La expresión de la orden con la forma imperativa (tabla 53) utiliza como estrategia intensificadora el enfatizador (E49f, E93f), también combina estrategias para la intensificación entre ellas el enfatizador con el tono de la voz (E17f, tono molesto), el enfatizador y la repetición (E94f), por ejemplo. Otra estrategia de uso bastante frecuente es la repetición (E95f):

E49f) *De l'eau! Vite!* (01:12:02'l).

E93f) *Casse-toi!* (37:02'm).

E17f) *Alors prends le bon côté des choses pour une fois* (20:54'd).

E94f) *Entrez les choses les gars, allez! Allez! Allez! Allez!* (15:14'e).

E95f) *Non! Laisse-moi, laisse-moi. Tu peux pas comprendre là, non!* (54:24'e).

El foco de atención se dirige a la segunda persona del singular *tu* (E96f, E93f, E17f, E95f) o del plural *vous* o al pronombre *vous* como forma de cortesía (E20f, E94f):

E96f) *Laisse-moi, laisse-moi, laisse-moi! Laisse-moi, tu me dégoûtes* (48:11'e).

E20f) *Demandez à Jean si elle lui a demandé de le faire et pourquoi si elle l'a fait il l'a pas fait* (23:36'd).

La elisión de la partícula *ne* de la negación (E96f) o en el pronombre personal *tu* (E22f) representó el marcador contextual más evidente en la realización de la orden imperativa en francés. Otros posibles marcadores usados fueron los términos coloquiales (E93f) y los vulgarismos (E97f). En cuanto a los marcadores discursivos, el más usado fue el marcador *allez* (E70f, E54f) seguido de *alors* (E17f) y de *bon* (E98f):

E22f) *Mais arrête! Ça va pas, non? T'es complètement malade* (01:17:56'e).

E97f) *Putain! Ouvre cette porte!* (37:32'm).

E70f) *Allez! Debout!* (43:41'l).

E54f) *Les enfants, allez jouer un peu là-bas. Allez! Allez-vous-en* (48:22'l).

E98f) *Bon, les enfants, allez jouer un peu dans la cour!* (01:22:53'l).



Tipos de oraciones		B) Imperativas				
Tipos de realizaciones		Realización directa				
Forma sintáctica de la Orden	B.1) Simple	B.2) Subordinada	B.3) Yuxtapuesta	B.4) Coordinada	B.5) Otros indicadores	
<b>Total</b>	28 (16%)	6 (3,4%)	44 (25,2%)	1 (0,5%)	16 (9,1%)	95 (54,5%)

Claves de contextualización	Elección léxica	a) Estrategias de intensificación				
		a.1) Realización indirecta				
		a.2) Realización camuflada				
		a.3) Enfatizador	9 (5,1%)	2 (1,1%)	8 (4,5%)	1 (0,5%)
		a.4) Argumentación			7 (4%)	
		a.5) Repetición			8 (4,5%)	2 (1,1%)
		a.6) Combinación	1 (0,5%)		12 (6,8%)	2 (1,1%)
		a.7) Otra				1 (0,5%)
		a.8) No se emplean	18 (10,3%)	4 (2,2%)	9 (5,1%)	7 (4%)
		b) Foco de atención				
		b.1) <i>Tu</i>	13 (7,4%)	3 (1,7%)	24 (13,7%)	1 (0,5%)
		b.2) <i>Vous</i>	10 (5,7%)	3 (1,7%)	20 (11,4%)	1 (0,5%)
		b.3) <i>On/nous</i>				
		b.4) <i>Je</i>				
		b.5) Otro				
		b.6) No se emplean	5 (2,8%)			10 (5,7%)
		c) Marcadores contextuales				
		c.1) Términos coloquiales	2 (1,1%)		3 (1,7%)	
		c.2) Vulgarismos	4 (2,2%)		1 (0,5%)	
		c.3) Elisión		3 (1,7%)	5 (2,8%)	
		c.4) Asimilación		1 (0,5%)	2 (1,1%)	
		c.5) Uso de <i>on</i> .			1 (0,5%)	
		c.6) Combinación			3 (1,7%)	1 (0,5%)
		c.7) Otro			1 (0,5%)	

	c.8) No se emplean	22 (12,6%)	2 (1,1%)	28 (16%)	1 (0,5%)	15 (8,6%)
	d) Marcadores discursivos más frecuentes					
	d.1) <i>bon</i>	1 (0,5%)		1 (0,5%)		1 (0,5%)
	d.2) <i>(bon) ben/bien</i>					
	d.3) <i>écoute</i>					
	d.4) <i>mais</i>			2 (1,1%)		
	d.5) <i>alors</i>	1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)		
	d.6) <i>allez/vas-y</i>	2 (1,1%)		14 (7%)		2 (1,1%)
	d.7) <i>hein</i>					
	d.8) <i>euh</i>					
	d.9) <i>s'il vous/te plaît</i>	1 (0,5%)				3 (1,7%)
	d.10) Combinación			2 (1,1%)		1 (0,5%)
	d.11) Otro					
	d.12) No se emplean	23 (13,2%)	5 (2,8%)	24 (13,7%)	1 (0,5%)	9 (5,1%)

**Tabla 53:** Realizaciones imperativas de orden en francés y claves léxicas de contextualización.

Para las realizaciones interrogativas (tabla 54) no se registraron estrategias de intensificación. El foco de atención se encontró dirigido, en su mayoría, a la segunda persona *vous* como forma de cortesía (E99f, E42f) además de la segunda persona del singular *tu* (E100f). La elisión de la partícula *ne* (E42f) fue el marcador contextual con mayor repetición. En cuanto a los marcadores del discurso, aunque poco utilizados, se localizaron las partículas *bien* (E81f) y *s'il vous plaît* (E101f):

E99f) *Vous pouvez me la lire?* (08:40'e).

E100f) *Philou? Tu t'occupes de la cuisine? J'ai à faire avec madame* (01:29 :01'm).

E42f) *Mais vous pourriez pas sourire un tout petit peu?* (40:01'e).

E81f) *Bien... Nous allons procéder à la petite visite?* (12:28'l).

E101f) *S'il vous plaît, vous pouvez lui dire que je vais bien?* (01:31:16'a).

En la lengua francesa, en casi la mitad de los casos no se emplean estrategias de intensificación (82: 47,1%); en el resto de las realizaciones se busca la enfatización (36: 20,6%) o la combinación de estrategias (32: 18,3%). El foco de atención se encuentra dividido entre la forma del *tu* (64: 36,7%) y la del *vous* (70: 40,2%) plural o de cortesía; puede suceder que la atención se centre en el/la locutor/a por medio del pronombre *je* u *on* (10: 5,7%) para minimizar la amenaza. De igual manera, se tiende a la combinación de marcadores contextuales (20: 11,4%); la elisión de la partícula *ne* de la negación y en el pronombre *tu*, al igual que los términos coloquiales, se ubican en 15 realizaciones (8,6%). El marcador discursivo más frecuente fue *allez* (23: 13,2%); también se combinaron marcadores (12: 6,8%). Otros recurrentes fueron *bon* (8: 4,5%) y *alors* (8: 4,5%).

El idioma que emplea más estrategias de intensificación es el español (34,2% cifra donde no se manifiestan estrategias) mientras que en francés y en inglés el 47,1% y el 59,1% de las realizaciones, respectivamente, no emplean estrategias de intensificación. Cuando se incluyen estrategias, en español, se combinan elementos, se tiende a la repetición o al énfasis; en inglés solo se emplea la repetición y las estrategias enfatizadoras; mientras que en francés, se prefiere el enfatizador antes que la combinación.

Tipos de oraciones	C) Interrogativas							
Tipos de realizaciones	C.1) Realización indirecta			C.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la Orden	C.1.1) Simple		C.1.2) Yuxtapuesta	C.2.1) Subordinada	C.2.2) Simple	C.2.3) Yuxtapuesta		
<b>Total</b>	4 (2,2%)		2 (1,1%)	2 (1,1%)	5 (2,8%)	3 (1,7%)	16 (9,1%)	<b>174</b>

Claves de contextualización	Elección léxica						
	a) Estrategias de intensificación						0
	a.1) Realización indirecta						1 (0,5%)
	a.2) Realización camuflada						36 (20,6%)
	a.3) Enfatizador						10 (5,7%)
	a.4) Argumentación						12 (6,8%)
	a.5) Repetición						32 (18,3%)
	a.6) Combinación						1 (0,5%)
	a.7) Otra						82 (47,1%)
	a.8) No se emplean	4 (2,2%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	5 (2,8%)	3 (1,7%)	
	b) Foco de atención						64 (36,7%)
	b.1) <i>Tu</i>		1 (0,5%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)	70 (40,2%)
	b.2) <i>Vous</i>	2 (1,1%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	2 (%)	10 (5,7%)
	b.3) <i>On/nous</i>				2 (1,1%)		10 (5,7%)
	b.4) <i>Je</i>	2 (1,1%)					10 (5,7%)
	b.5) Otra						4 (2,2%)
	b.6) No se emplean						16 (9,1%)
	c) Marcadores contextuales						15 (8,6%)
	c.1) Términos coloquiales		1 (0,5%)				5 (2,8%)
	c.2) Palabras fuertes						15 (8,6%)
	c.3) Elisión	1 (0,5%)			2 (1,1%)	1 (0,5%)	4 (2,2%)
	c.4) Asimilación			1 (0,5%)			4 (2,2%)
	c.5) Uso de <i>on</i>						4 (2,2%)
	c.6) Combinación					2 (1,1%)	20 (11,4%)
	c.7) Otro						1 (0,5%)

	c.8) No se emplean	3 (1,7%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)		110 (63,2%)
	d) Marcadores discursivos más frecuentes						
	d.1) <i>bon</i>						8 (4,5%)
	d.2) ( <i>bon</i> ) <i>ben/bien</i>				2 (1,1%)		5 (2,8%)
	d.3) <i>écoute</i>						2 (1,1%)
	d.4) <i>mais</i>				1 (0,5%)		4 (2,2%)
	d.5) <i>alors</i>						8 (4,5%)
	d.6) <i>allez/vas-y</i>						23 (13,2%)
	d.7) <i>hein</i>					1 (0,5%)	2 (1,1%)
	d.8) <i>euh</i>					1 (0,5%)	3 (1,7%)
	d.9) <i>s'il vous/te plaît</i>	1 (0,5%)		1 (0,5%)			6 (3,4%)
	d.10) Combinación						12 (6,8%)
	d.11) Otro				1 (0,5%)		7 (4%)
	d.12) No se emplean	3 (1,7%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	94 (54%)

**Tabla 54:** Realizaciones interrogativas de orden en francés y claves léxicas de contextualización.

En español, se usa el tuteo para la mayoría de los casos y la atención se centra en el/la interlocutor/a, quizás, por la misma razón que en español la cortesía se traduce en acercamiento entre los/as interlocutores/as; en inglés, el foco de atención no es percibido tan fácilmente y cuando hay manera de determinarlo, se percibe el empleo del pronombre *you* focalizándose, así, en la segunda persona frente a las posibilidades de primera persona o de otra como el uso del impersonal; en francés, el trato *tutoiement* o el *vouvoiement* poseen una frecuencia bastante cercana (36,7% y 40,2% respectivamente).

Para las tres lenguas, en la mayoría de los casos, existe ausencia de marcadores contextuales tratándose así de situaciones principalmente neutras. Cuando no lo son, en español se acompañan de términos coloquiales, vulgarismos o de una combinación de marcadores; en inglés, de términos coloquiales y de la contracción; y en francés, se combinan los marcadores, se utilizan términos coloquiales o se aplica la elisión de la partícula *ne* o en el pronombre personal *tu*.

Finalmente, en lo que a los marcadores discursivos se refiere, tampoco aparecen constantemente, siendo el francés la lengua con más frecuencia de marcadores de este tipo (54% no emplean frente al español: 74,3% y al inglés: 72,4%); no obstante, de evidenciarse, en español, los más característicos fueron *pues*, *okay* y *vale*; en inglés, *okay* y *please*; y en francés, *allez*, combinación de marcadores, *bon* y *alors*.

En cuanto a la proxémica (tabla 55), se encontró que la interacción entre los/as interlocutores/as en la emisión de órdenes declarativas se realizaba, principalmente, en una distancia personal (E15e, E18e, E117e) y, en algunas circunstancias, en una distancia social (E3e):

E15e) *Hay que pintar aquella y llevarla para allá, al otro pueblo (44:14'f).*

E18e) *Vamos, te estoy diciendo que me dejes ver para adelante. Te lo estoy diciendo y no te lo quiero volver a repetir (17:45'i).*

E117e) *Te estoy diciendo que camines, ¿ah? (01:15:03'i).*

E3e) *Dale, tú, te vas con él (57:03'f).*

E103e) *Ok, les dicen a sus padres que los lean, ok, para que pongan su nombre, su cédula y la firmen, ¿ok? (25:01'h).*

Tipos de oraciones	A) Declarativas								
Tipos de realizaciones	A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la Orden	A.1.1) Simple	A.1.2) Subordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Coordinada	A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Yuxtapuesta	
<b>Total</b>	14 (4,4%)	7 (2,2%)	12 (3,8%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	3 (0,9%)	40 (12,8%)

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica	a) Proxémica							
		a.1) Distancia íntima		5 (1,6%)					
		a.2) Distancia personal	11 (3,5%)	2 (0,6%)	2 (0,6%)	1 (0,3%)		1 (0,3%)	2 (0,6%)
		a.3) Distancia social	3 (0,9%)	4 (1,2%)			1 (0,3%)	1 (0,3%)	
		a.4) Distancia pública							1 (0,3%)
		a.5) Otro			1 (0,3%)				
		a.6) No se percibe							
		b) Contacto físico							
		b.1) Agresivo	1 (0,3%)		3 (0,9%)				
		b.2) Suave			1 (0,3%)				
		b.3) Otro			1 (0,3%)				
		c) Contacto visual							
		c.1) Mirada al/a la interlocutor/a	7 (2,2%)	5 (1,6%)	5 (1,6%)	1 (0,3%)		1 (0,3%)	1 (0,3%)
		c.2) Ausencia o evasión de contacto visual	1 (0,3%)						
		c.3) Otro	1 (0,3%)				1 (0,3%)		1 (0,3%)
		d) Gesto deíctico	4 (1,2%)	2 (0,6%)	1 (0,3%)			1 (0,3%)	
		e) Expresión facial							
		e.1) Seria	3 (0,9%)	1 (0,3%)			1 (0,3%)		
		e.2) Desafiante						1 (0,3%)	
		e.3) Segura							
		e.4) Disgusto							
		e.5) Triste							
		e.6) Otra		1 (0,3%)		1 (0,3%)			
		f) Movimiento de la cabeza							
		f.1) Asentimiento		2 (0,6%)	2 (0,6%)		1 (0,3%)		1 (0,3%)
		f.2) Movimiento horizontal	1 (0,3%)	1 (0,3%)					
		f.3) Otro							
		g) Sonrisa							

		g.1) Sencilla								
		g.2) Sencilla de alta intensidad								
		g.3) Superior								
		g.4) Otra								
		h) Mirada								
		h.1) Fija								
		h.2) Dominante					1 (0,3%)			
		h.3) Amenazante								
		h.4) Desafiante								
		h.5) Otra								
		i) Fruncimiento del ceño	1 (0,3%)							
		j) Levantamiento de cejas	1 (0,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)					
		k) Invasión de espacio			3 (0,9%)					
		l) Gesto o posición relacionado con objetos del contexto	5 (1,6%)	4 (1,2%)	3 (0,9%)	1 (0,3%)		1 (0,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)
		m) Acercamiento al/a la interlocutor/a	2 (0,6%)							
		n) Levantamiento de hombros								1 (0,3%)
		ñ) Ojos más abiertos	1 (0,3%)							
		o) Giro al/a la interlocutor/a	3 (0,9%)							
		p) Otro	2 (0,6%)	5 (1,6%)	4 (1,2%)	1 (0,3%)				
		q) No se percibe el/la locutor/a	1 (0,3%)	1 (0,3%)	4 (1,2%)					

**Tabla 55:** Realizaciones declarativas de orden en español y claves de cinésica y proxémica de contextualización.



Tipos de oraciones		B) Imperativas					
Tipos de realizaciones		Realización directa					
Forma sintáctica de la Orden	B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Subjuntivo	B.6) Otros indicadores	
<b>Total</b>	14 (4,4%)	18 (5,7%)	80 (25,6%)	112 (35,8%)	5 (1,6%)	37 (11,8%)	266 (85,2%)

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica	Tipos de realizaciones					
		B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Subjuntivo	B.6) Otros indicadores
	a) Proxémica						
	a.1) Distancia íntima	2 (0,6%)	5 (1,6%)	17 (5,4%)	16 (5,1%)	1 (0,3%)	4 (1,2%)
	a.2) Distancia personal	6 (1,9%)	7 (2,2%)	42 (13,4%)	45 (14,4%)	1 (0,3%)	22 (7%)
	a.3) Distancia social	5 (1,6%)	1 (0,3%)	5 (1,6%)	13 (4,1%)	2 (0,6%)	2 (0,6%)
	a.4) Distancia pública			3 (0,9%)	5 (1,6%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)
	a.5) Otra		1 (0,3%)		2 (0,6%)		1 (0,3%)
	a.6) No se percibe			1 (0,3%)			
	b) Contacto físico						
	b.1) Agresivo	2 (0,6%)	1(0,3%)	7 (2,2%)	15 (4,8%)	2 (0,6%)	1 (0,3%)
	b.2) Suave	1 (0,3%)	1 (0,3%)		1 (0,3%)		1 (0,3%)
	b.3) Otro	1 (0,3%)		5 (1,6%)	14 (4,4%)		5 (1,6%)
	c) Contacto visual						
	c.1) Establecimiento de contacto visual		8 (2,5%)	30 (9,6%)	33 (10,5%)	1 (0,3%)	12 (3,8%)
	c.2) Ausencia o evasión de contacto visual		2 (0,6%)	5 (1,6%)	2 (0,6%)		2 (0,6%)
	c.3) Otro			1 (0,3%)	1 (0,3%)		1 (0,3%)
	d) Gesto deíctico	1 (0,3%)	1(0,3%)	8 (2,5%)	7 (2,2%)	1 (0,6%)	10 (3,2%)
	e) Expresión facial						
	e.1) Seria	1 (0,3%)	1 (0,3%)	7 (2,2%)	4 (1,2%)		4 (1,2%)
	e.2) Desafiante			1 (0,3%)			
	e.3) Seguridad		1 (0,3%)				
	e.4) Disgusto			2 (0,6%)	2 (0,6%)		1 (0,3%)
	e.5) Triste		1 (0,3%)				
	e.6) Otra		1 (0,3%)	4 (1,2%)	4 (1,2%)		

f) Movimiento de cabeza						
f.1) Asentimiento	1 (0,3%)	1(0,3%)	4 (1,2%)	2 (0,6%)		3 (0,9%)
f.2) Movimiento horizontal		1 (0,3%)	1 (0,3%)	6 (1,9%)		2 (0,6%)
f.3) Otro		1 (0,3%)	6 (1,9%)	3 (0,9%)		1 (0,3%)
g) Sonrisa						
g.1) Sencilla			2 (0,6%)			1 (0,3%)
g.2) Sencilla de alta intensidad	1 (0,3%)				1 (0,3%)	
g.3) Superior			1 (0,3%)			
g.4) Otra						
h) Mirada						
h.1) Fija	1 (0,3%)		2 (0,6%)	2 (0,6%)		
h.2) Dominante	1 (0,3%)					
h.3) Amenazante	1 (0,3%)		1 (0,3%)	6 (1,9%)		
h.4) Desafiante		1 (0,3%)				
h.5) Otra			2 (0,6%)	1 (0,3%)		2 (0,6%)
i) Fruncimiento del ceño			7 (2,2%)	9 (2,8%)		1 (0,3%)
j) Levantamiento de cejas	1 (0,3%)	1 (0,3%)	4 (1,2%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)
k) Invasión de espacio	1 (0,3%)	1 (0,3%)	5 (1,6%)	4 (1,2%)		1 (0,3%)
l) Gesto o posición relacionado con objetos del contexto	4 (1,2%)	7 (2,2%)	11 (3,5%)	20 (6,4%)	1 (0,3%)	6 (1,9%)
m) Acercamiento al/a la interlocutor/a		1 (0,3%)	7 (2,2%)	6 (1,9%)		4 (1,2%)
n) Levantamiento de hombros				1 (0,3%)	1 (0,3%)	
ñ) Ojos más abiertos						
o) Giro al/a la interlocutor/a	1 (0,3%)			3 (0,9%)		1 (0,3%)
p) Otro	7 (2,2%)	5 (1,6%)	18 (5,7%)	48 (15,3%)	1 (0,3%)	10 (3,2%)
q) No se percibe el/la locutor/a	1 (0,3%)	5 (1,6%)	19 (6%)	28 (8,9%)		5 (1,6%)

**Tabla 56:** Realizaciones imperativas de orden en español y claves de cinésica y proxémica de contextualización.

Otras claves cinésicas frecuentes con esta clase de enunciados son la mirada al/a la interlocutor/a (E15e, E18e, E117e, E99e, E100e), los gestos deícticos (E3e, E15e, E99e), el asentimiento de la cabeza (E13e, E11e) o algún gesto o posición relacionada con algún objeto del contexto (E3e, el/la locutor/a sostiene una botella de alcohol; E15e, el/la locutor/a toma un cuñete de pintura; E117e, el/la locutor/a realiza un tiro al aire; E103e, el/la locutor/a reparte unas planillas). Cabe señalar que la expresión facial que se reflejó fue la seria (E13e, E100e):

E13e) *¡Los jojotos son para el hervido!* (08:03'f).

E99e) *Usted se queda, mi amigo* (30:43'i).

E100e) *¡Me bajan los vidrios de la camioneta!* (44:20'i).

E11e) *Ya nos vamos. Me esperas afuera, ¿sí?* (13:28'h).

Probablemente, por causa de la mayor variedad de realizaciones imperativas (tabla 56), los/as interactuantes se manejan en distancias diversas. El índice de interacción en la distancia personal (E70e, E104e, E105e, E106e) es altamente representativo con respecto a las otras distancias. La segunda distancia más frecuente es la íntima (E107e, invasión de espacio; E28e, sin invasión, ausencia de contacto visual) seguida de la social (E34e, E108e). Se registraron también casos de distancia pública (E109e, E40e):

E70e) *¡Espera que todavía faltan las carotas!* (09:05'f).

E104e) *¡Dame el teléfono de tu papá o te quiebro las fucking tetas de mierda!* (13:17'i).

E105e) *Quédese tranquila que no hay ningún inconveniente. Simplemente lo que va a dar es unas declaraciones, ¿oyó?* (01:19:10'i).

E106e) *¡Abre la boca!* (01:03:35'i).

E107e) *¡Dame mi plata que ya me voy!* (01:03:04'g).

E28e) *¡Jonathan, búscale algo de ropa para que se cambie y nos acompañe!* (25:18'f).

E34e) *¡Cállate la boca, vieja mierda!* (16:02'g).

E108e) *¡Rufino, apúrate que vamos a llegar tarde!* (01:14:11'h).

E109e) *Sí, ustedes dos. Equipos separados* (45:01'g).

E40e) *¡Hey! ¡Muchachos! ¡Eh hey! ¡Vamos! Llegó el hombre* (19:05'h).

Con este tipo de realizaciones existe mayor contacto físico, sobre todo agresivo (E110e, el/la locutor/a empuja al/a la interlocutor/a) u otro tipo de contacto (E111e) y mayor establecimiento (E48e, E104e, E105e, E106e) que ausencia de

contacto visual (E112e). Otros gestos que pueden aparecer son los deícticos (E112e, E106e), acercamiento al/a la interlocutor/a (E111e) que puede conducir a la invasión del espacio (E113e), fruncimiento del ceño (E114e), movimientos de la cabeza con asentimientos (E115e), movimientos horizontales (E116e), expresión facial seria (E117e) y algún otro gesto relacionado con el contexto (E118e, el/la locutor/a golpea el camión al ritmo de cada oración; E104e, el/la locutor/a apunta con un arma; E108e, el/la locutor/a tiene una olla y la deja en una silla):

E110e) *¡Vete para la casa!* (49:52'g).

E111e) *¿Y tú todavía estás comiendo? Vamos a guardar esa arepa que es tardísimo y no puedes entrar comiendo aquí. Vamos a guardarla en tu bolso* (17:40h).

E48e) *Entonces, a comer sano* (26:09'g).

E112e) *¡Y dame mi gorra!* (42:57'f).

E113e) *¡Gime, pues! Como si estuvieras haciendo el amor. Gime porque se me va a escapar un tiro* (40:33'i).

E114e) *¡Arranca!* (01:21:24'i).

E115e) *¡Quédate ahí, ¿ok?!* (01:11:52'h).

E116e) *Dale pana. ¡Dale!* (51:02'i).

E117e) *¡Ese vidrio, vamos!* (44:26'i).

E118e) *¡Para! ¡Para! ¡Para! ¡Para! ¡Para!* (15:23'f).

La distancia que se mantiene en los enunciados interrogativos (tabla 57) es, primordialmente, personal (E56e, E57e), aunque la distancia social (E54e) y la pública (E55e) sean, de igual manera, posibles. Los gestos más representativos fueron la mirada al/a la interlocutor/a (E55e, el/la locutor/a juega con unas cartas; E57e), los relacionados con algún objeto del contexto (E54e), y los gestos deícticos (E57e):

E56e) *¿No entiendes que es lo que es "pira"?* (27:32'g).

E57e) *¿Por qué no traes tu dibujo y así lo corregimos, mm?* (57:58'h).

E54e) *¿Me da una empanada?* (31:22'f).

E55e) *Mira carajito, ¿me dejas ver las noticias?* (42:29'f).

Tipos de oraciones	C) Interrogativas					
Tipos de realizaciones	C.1) Realización indirecta		C.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	C.1.1) Simple	C.2.1) Subordinada	C.2.2) Coordinada	C.2.3) Yuxtapuesta		
<b>Total</b>	2 (0,6%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)	6 (1,9%)	<b>312</b>

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica					
	a) Proxemia					50 (16%)
	a.1) Distancia íntima					
	a.2) Distancia personal		1(0,3%)	1(0,3%)	2 (0,6%)	146 (46,7%)
	a.3) Distancia social	1 (0,3%)				37 (11,8%)
	a.4) Distancia pública	1(0,3%)				13 (4,1%)
	a.5) Otro					5 (1,6%)
	a.6) No se percibe					1 (0,3%)
	b) Contacto físico					
	b.1) Agresivo					32 (10,2%)
	b.2) Suave					5 (1,6%)
	b.3) Otro					26 (8,3%)
	c) Contacto visual					
	c.1) Mirada al/a la interlocutor/a	2 (0,6%)		1 (0,3%)	2 (0,6%)	110 (35,2%)
	c.2) Ausencia o evasión de contacto visual					12 (3,8%)
	c.3) Otro					6 (1,9%)
	d) Gesto deíctico	1 (0,3%)	1 (0,3%)			38 (12,1%)
	e) Expresión facial					
	e.1) Seria	1 (0,3%)				23 (7,3%)
	e.2) Desafiante					2 (0,6%)
	e.3) Segura					1 (0,3%)
	e.4) Disgusto	1 (0,3%)				6 (1,9%)
	e.5) Triste					1 (0,3%)
	e.6) Otra					11 (3,5%)
	f) Movimiento de la cabeza					
	f.1) Asentimiento					17 (5,4%)
	f.2) Movimiento horizontal	1 (0,3%)				13 (4,1%)
	f.3) Otro				1 (0,3%)	12 (3,8%)
	g) Sonrisa					
	g.1) Sencilla					3 (0,9%)

	g.2) Sencilla de alta intensidad				2 (0,6%)
	g.3) Superior				1 (0,3%)
	h) Mirada				
	h.1) Fija			1 (0,3%)	6 (1,9%)
	h.2) Dominante				2 (0,6%)
	h.3) Amenazante				8 (2,5%)
	h.4) Desafiante				1 (0,3%)
	h.5) Otra				5 (1,6%)
	i) Fruncimiento del ceño				18 (5,7%)
	j) Levantamiento de cejas				13 (4,1%)
	k) Invasión de espacio				15 (4,8%)
	l) Gesto o posición relacionado con objeto del contexto 1 (0,3%)	1 (0,3%)			68 (21,7%)
	m) Acercamiento al/a la interlocutor/a				20 (6,4%)
	n) Levantamiento de hombros				3 (0,9%)
	ñ) Ojos más abiertos				1 (0,3%)
	o) Giro al/a la interlocutor/a				8 (2,5%)
	p) Otro 1 (0,3%)		1 (0,3%)	1 (0,3%)	104 (33,3%)
	q) No se percibe al/a la locutor/a				64 (20,5%)

**Tabla 57:** Realizaciones interrogativas de orden en español y claves de cinésica y proxémica de contextualización.

Tipos de oraciones		A) Declarativas							
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la Orden		A.1.1) Simple	A.1.2) Coordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Otros indicadores	A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Yuxtapuesta
<b>Total</b>		7(4%)	3 (1,7%)	8 (4,5%)	1 (0,5%)	4 (2,2%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)	3 (1,7%) 31 (17,8%)

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica.	Tipos de realizaciones							
		A.1.1) Simple	A.1.2) Coordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Otros indicadores	A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Yuxtapuesta
	a) Proxémica								
	a.1) Distancia íntima	1 (0,5%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)				
	a.2) Distancia personal	1 (0,5%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)		1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)
	a.3) Distancia social	3 (1,7%)	2 (0,5%)	2 (0,5%)		3 (1,7%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)
	a.4) Distancia pública			1 (0,5%)					
	a.5) Otro	1 (0,5%)							
	b) Contacto físico:								
	b.1) Agresivo								
	b.2) Suave	1 (0,5%)							
	b.3) Otro								
	c) Contacto visual								
	c.1) Mirada al/a la interlocutor/a	4 (2,2%)	2 (1,1%)	3 (1,7%)		3 (1,7%)	3 (1,7%)		2 (1,1%)
	c.2) Ausencia o evasión de contacto visual	1 (0,5%)							
	c.3) Otro					1 (0,5%)			
	d) Gesto deíctico	3 (1,7%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)			1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)
	e) Expresión facial								
	e.1) Seria	1 (0,5%)							
	e.2) Molesta	1 (0,5%)		1 (0,5%)		2 (1,1%)	2 (1,1%)		
	e.3) Interés								
	e.4) Extrañeza								
e.5) Satisfacción									
e.6) Nerviosa									
e.7) Otra	1 (0,5%)								

f) Movimiento de la cabeza								
f.1) Asentimiento			1 (0,5%)		1 (0,5%)			
f.2) Movimiento horizontal								
f.3) Otro	1 (0,5%)	1 (0,5%)					1 (0,5%)	
g) Sonrisa								
g.1) Sencilla			2 (1,1%)					
g.2) Sencilla de alta intensidad								
g.3) Superior de alta intensidad								
h) Mirada								
h.1) Fija		1 (0,5%)	3 (1,7%)		1 (0,5%)			
h.2) Dirección alternante			2 (1,1%)		1 (0,5%)		1 (0,5%)	2 (1,1%)
h.3) Dominante								
h.4) Otra						1 (0,5%)	1 (0,5%)	
i) 1 (0,5%)			1 (0,5%)		1 (0,5%)			
j) Levantamiento de cejas	2 (1,1%)		4 (2,2%)			1 (0,5%)		
k) Invasión de espacio								
l) Gesto o posición relacionado con objetos del contexto	1 (0,5%)	1 (0,5%)			2 (1,1%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)
m) Acercamiento al/a la interlocutor/a		1 (0,5%)						
n) Levantamiento de hombros								
ñ) Extensión o levantamiento de brazos		1 (0,5%)						
o) Giro al/a la interlocutor/a			2 (1,1%)			1 (0,5%)		
p) Otro	3 (1,7%)	1 (0,5%)	10 (5,7%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)
q) No se percibe al/a la locutor/a	1 (0,5%)		1 (0,5%)					

**Tabla 58:** Realizaciones declarativas de orden en inglés y claves de cinésica y proxémica de contextualización.



Teniendo en cuenta todas las cifras relacionadas con la proxémica y la cinésica, en español, la distancia que se mantiene en la mayoría de las circunstancias para emitir una orden es la distancia personal (146: 46,7%) y, en segundo lugar, la íntima (50: 16%); este hecho podría deberse al elevado índice de emisiones amenazantes de las imágenes de los/as interactuantes. Por otra parte, los gestos más significativos fueron la mirada al/a la interlocutor/a (110: 35,2%), los gestos relacionados con algún objeto del contexto (68: 21,7%), los gestos deícticos (38: 12,1%), el contacto físico agresivo (32: 10,2%) u otro (26: 8,3%) y la expresión facial seria (23: 7,3%).

Para las realizaciones declarativas en inglés (tabla 58), los interactuantes mantuvieron, en su mayoría, una distancia social (E3i, E12i, E2i, E80i) y personal (E17i, E9i, E10i). Sus enunciados estuvieron acompañados de contacto visual (E3i, E12i, E2i, E80i, E10i), de uso de gestos deícticos (E39i, E2i) o de gestos relacionados con objetos del contexto (E12i, el/la locutor/a alumbró con una linterna; E17i, el/la locutor/a sostiene un palo de golf y golpea una pelota ligeramente), de una expresión facial molesta (E2i, E9i), de una mirada de dirección alternante (E9i) o fija (E10i) y de levantamiento de cejas (E80i, E9i, E10i) en repetidas circunstancias:

E3i) *Dustin, I want you to share the coding work with me* (53:49'a).

E12i) *Miss, I need you to button your blouse* (01:48:54'a).

E2i) *No! You take it easy!* (01:25:17'j).

E80i) *Uh, 45 minutes? Less, if you help me with the kids* (01:30'j).

E17i) *Maggie just hit the ball, but you followed through too much and it made you fall on your back* (01:07:27'k).

E9i) *This is what you're gonna do. You're gonna tell them that you ate a bad sauerkraut omelet for breakfast and that you are feeling like you're sick and that you gotta go* (46:17'k).

E10i) *You are not getting a hall pass. So you can cut the bullshit* (27:44'j).

Las formas imperativas (tabla 59) fueron realizadas en las distintas distancias, frecuentemente, en una distancia personal (E81i, E82i, E37i, E33i), seguida de la distancia social (E27i, E83i, E84i), y, en algunas ocasiones, en la distancia íntima (E85i, E86i) y la pública (E87i, E62i). Los gestos que más acompañaron la orden imperativa fueron el establecimiento de contacto visual (E82i, E83i, E84i, E85i), el

gesto deíctico (E83i), la expresión facial seria (E84i) o molesta (E85i), el gesto relacionado con algún objeto del contexto (E33i, el/la locutor/a le pasa un envase al/a la interlocutor/a; E62i, el/la locutor/a carga unos monopatines), el levantamiento de cejas (E82i), el fruncimiento del ceño (E33i, E84i, E62i) y el contacto físico (E37i, E85i) que podía ser suave (E86i):

E81i) *Give it to me* (00:21'b).

E82i) *Be quiet. Gunnar just fell asleep* (07:05'j).

E37i) *Cops! Run for it!* (36:49'j).

E33i) *Ooh! Here! Here! Here! Just take this just in case* (01:10:52'j).

E27i) *Take your pants off* (32:58'a).

E83i) *All right, let's go! Everybody upstairs!* (18:55'j).

E84i) *Take it easy, okay? Relax* (01:25:14'j).

E85i) *Leave him out of this* (19:19'k).

E86i) *Laugh louder, louder* (01:06:00'k).

E87i) *Andrew, get the door* (01:19:05'a).

E62i) *Guys, come on!* (10:12'j).

Tanto la distancia personal (E88i, E66i, E53i) como la social (E43i, E67i) son las que se mantienen en las órdenes de forma interrogativa (tabla 60). En cuanto a los gestos, la mirada es primordial existiendo constantemente un establecimiento de contacto visual (E46i, E66i, E53i, E67i) y, en algunos casos, el/la locutor/a alterna la mirada entre el/la interlocutor/a y algún otro punto del contexto (E88i, entre el/la interlocutor/a y una agenda electrónica). Además, se presentan gestos como el asentimiento de la cabeza (E79i), el levantamiento de las cejas (E46i), el gesto deíctico (E53i, E67i) y el gesto relacionado con algún objeto del contexto (E66i, el/la locutor/a le pasa al/a la interlocutor/a una caja con un producto):

E88i) *Okay, can I get a list of some of the missing items?* (19:03'b).

E66i) *Would you please just get me what I ordered and tell Omar that I would like a discount for the inconvenience?* (05:38'k).

E53i) *So, Al Jolson, you mind jumping in the water and also screaming on the way down, "I love my daddy"?* (58:43'k).

E43i) *You're not a psychiatrist, but what?* (01:08:08'a).

E67i) *Will you please go with him? We open in five minutes and I am not having him sit there forever* (16:57'k).

Tipos de oraciones	B) Imperativas					
Tipos de realizaciones	Realización directa					
Forma sintáctica de la Orden	B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Otros indicadores	
<b>Total</b>	6 (3,4%)	6 (3,4%)	55 (31,6%)	42 (24,1%)	13 (7,4%)	122 (70,1%)

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica	a) Proxémica					
		a.1) Distancia íntima	1 (0,5%)		7 (4%)	6 (3,4%)	4 (2,2%)
		a.2) Distancia personal	2 (1,1%)	3 (1,7%)	19 (10,9%)	24(13,7%)	2 (1,1%)
		a.3) Distancia social	2 (1,1%)	2 (1,1%)	12 (6,8%)	6 (3,4%)	2 (1,1%)
		a.4) Distancia pública			8 (4,5%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)
		a.5) Otro	1 (0,5%)		3 (1,7%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)
		b) Contacto físico:					
		b.1) Agresivo				1 (0,5%)	
		b.2) Suave	1 (0,5%)		1 (0,5%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)
		b.3) Otro			3 (1,7%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)
		c) Contacto visual					
		c.1) Mirada al/a la interlocutor/a	4 (2,2%)	2 (1,1%)	19 (10,9%)	18 (10,3%)	4 (2,2%)
		c.2) Ausencia o evasión de contacto visual			4 (2,2%)		
		c.3) Otro				2 (1,1%)	
		d) Gesto deíctico	2 (1,1%)		14 (8%)	8 (4,5%)	1 (0,5%)
		e) Expresión facial					
		e.1) Seria			6 (3,4%)	1 (0,5%)	
		e.2) Molesta			4 (2,2%)	2 (1,1%)	
		e.3) Interés		1 (0,5%)			
		e.4) Extrañeza			1 (0,5%)		
		e.5) Satisfacción			1 (0,5%)		1 (0,5%)
		e.6) Nerviosa				3 (1,7%)	
		e.7) Otra			2 (1,1%)	1 (0,5%)	

f) Movimiento de cabeza					
f.1) Asentimiento	1 (0,5%)		2 (1,1%)	1 (0,5%)	
f.2) Movimiento horizontal			3 (1,7%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)
f.3) Otro			2 (1,1%)		1 (0,5%)
g) Sonrisa					
g.1) Sencilla			1 (0,5%)		
g.2) Sencilla de alta intensidad			1(0,5%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)
g.3) Superior de alta intensidad				2 (1,1%)	1 (0,5%)
h) Mirada					
h.1) Fija	1 (0,5%)	1 (0,5%)	1(0,5%)		1 (0,5%)
h.2) Dirección alternante	2 (1,1%)		1(0,5%)		
h.3) Dominante				1 (0,5%)	
h.4) Otra					
i) Fruncimiento del ceño			7 (4%)	8 (4,5%)	
j) Levantamiento de cejas	4 (2,2%)		5 (2,8%)	5 (2,8%)	3 (1,7%)
k) Invasión de espacio			1 (0,5%)		
l) Gesto o posición relacionado con objetos del contexto		2 (1,1%)	10 (5,7%)	22 (12,6%)	2 (1,1%)
m) Acercamiento al/a la interlocutor/a	1 (0,5%)		1(0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)
n) Levantamiento de hombros				2 (1,1%)	
ñ) Extensión o levantamiento de brazos	3 (1,7%)	1 (0,5%)	2(1,1%)	4 (2,2%)	
o) Giro al/a la interlocutor/a			3 (1,7%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)
p) Otro	7 (4%)	2 (1,1%)	30 (17,2%)	35 (20,1%)	7 (4%)
q) No se percibe al/a la locutor/a		1 (0,5%)	4 (2,2%)		3 (1,7%)

**Tabla 59:** Realizaciones imperativas de orden en inglés y claves de cinésica y proxémica de contextualización.

Tipos de oraciones	C) Interrogativas							
Tipos de realizaciones	C.1) Realización indirecta				C.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	C.1.1) Simple	C.1.2) Coordinada	C.1.3) Subordinada	C.2.4) Yuxtapuesta	C.2.1) Simple	C.2.2) Subordinada		
<b>Total</b>	8 (4,5%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	6 (3,4%)	1 (0,5%)	21 (12%)	<b>174</b>

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica							
	a) Proxemia							22 (12,6%)
	a.1) Distancia íntima							70 (40,2%)
	a.2) Distancia personal	3 (1,7%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)		3 (1,7%)	1 (0,5%)	44 (25,2%)
	a.3) Distancia social	2 (1,1%)			2 (1,1%)	2 (1,1%)		13(7,4%)
	a.4) Distancia pública							12 (6,8%)
	a.5) Otro	1 (0,5%)				2 (1,1%)		
	b) Contacto físico:							1 (0,5%)
	b.1) Agresivo							6 (3,4%)
	b.2) Suave							8 (4,5%)
	b.3) Otro					1 (0,5%)		
	c) Contacto visual							76 (43,6%)
	c.1) Mirada al/a la interlocutor/a	2 (1,1%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	5 (2,8%)
	c.2) Ausencia o evasión de contacto visual							4 (2,2)
	c.3) Otro	1 (0,5%)						
	d) Gesto deíctico		1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)		38 (21,8%)
	e) Expresión facial							11 (6,3%)
	e.1) Seria		1 (0,5%)	1 (0,5%)		1 (0,5%)		13 (7,4%)
	e.2) Disgusto				1 (0,5%)			1 (0,5%)
	e.3) Interés							1 (0,5%)
	e.4) Extrañeza							2 (1,1%)
	e.5) Satisfacción							3 (1,7%)
	e.6) Nerviosa							5 (2,8%)
	e.7) Otra		1 (0,5%)					
	f) Movimiento de la cabeza							10 (5,7%)
	f.1) Asentimiento	2 (1,1%)	2 (1,1%)					

	f.2) Movimiento horizontal			1 (0,5%)			6 (3,4%)	
	f.3) Otro	1 (0,5%)		1 (0,5%)			8 (4,5%)	
	g) Sonrisa							
	g.1) Sencilla	1 (0,5%)			1 (0,5%)		5 (2,8%)	
	g.2) Sencilla de alta intensidad						4 (2,2%)	
	g.3) Superior de alta intensidad						3 (1,7%)	
	h) Mirada							
	h.1) Fija	1 (0,5%)				1 (0,5%)	11 (6,3%)	
	h.2) Dirección alternante	1 (0,5%)	1 (0,5%)			3 (1,7%)	14 (8%)	
	h.3) Dominante						1 (0,5%)	
	h.4) Otra						2 (1,1%)	
	i) Fruncimiento del ceño	1 (0,5%)					19 (10,9%)	
	j) Levantamiento de cejas	1 (0,5%)	1 (0,5%)			1 (0,5%)	1 (0,5%)	28 (16%)
	k) Invasión de espacio						1 (0,5%)	
	l) Gesto o posición relacionado con objeto del contexto	1 (0,5%)	1 (0,5%)			1 (0,5%)	1 (0,5%)	37 (21,2%)
	m) Acercamiento al/a la interlocutor/a	1 (0,5%)						6 (3,4%)
	n) Levantamiento de hombros							2 (1,1%)
	ñ) Extensión o levantamiento de brazos							11 (6,3%)
	o) Giro al/a la interlocutor/a							9 (5,1%)
	p) Otro	2 (1,1%)	3 (1,7%)			3 (1,7%)		112 (64,3%)
	q) No se percibe al/a la locutor/a	2 (1,1%)						12 (6,8%)

**Tabla 60:** Realizaciones interrogativas de orden en inglés y claves de cinésica y proxémica de contextualización.

E79i) *Would you stop it?* (01:30:55'k).

E46i) *Samuel, can you please throw this away and bring my partner a chicken breast on wheat toast?* (13:18'b).

Resumiendo los datos, la cultura inglesa interactúa, fundamentalmente, en la distancia personal en la emisión de la orden (70: 40,2%) frente a la distancia social (44: 25,2%) y a la íntima (22: 12,6%). Los gestos más frecuentes fueron la mirada al/a la interlocutor/a (76: 43,6%), los gestos deícticos (38: 21,8%), los gestos relacionados con objetos del contexto (37: 21,2%), el levantamiento de cejas (28: 16%), el fruncimiento del ceño (19: 10,9%), la dirección alternante de la mirada (14: 8%) y la expresión facial de disgusto (13: 7,4%).

Las realizaciones declarativas de la orden en francés (tabla 61) son emitidas, en su mayoría, en interacción en distancia personal (E64f, E102f, E103f, E65f) o en distancia social (E104f, E91f, E67f); los otros tipos de distancia también fueron registrados pero tuvieron menor frecuencia de aparición. En lo que concierne a la cinésica, las características más recurrentes fueron la mirada al/a la interlocutor/a (E91f, E67f, E47f), los gestos relacionados con objetos del contexto (E3f, el/la locutor/a se quita el casco; E102f, el/la locutor/a sostiene el pijama), la expresión facial seria (E14f), el levantamiento de cejas (E103f, E105f) y los gestos deícticos (E102f, E103f):

E64f) *Vous lui demanderez pourquoi il ne l'aura pas fait si elle lui a dit de le faire* (23:24'd).

E102f) *Bon, quand vous la changerez, vous lui mettrez ce petit pyjama* (01:17'24'l).

E103f) *Manu, tu me gonfles. Alors, tu bouffes ta danette et tu claques la porte en sortant!* (17:09'l).

E65f) *Vous pouvez vous rhabiller* (01:16'l).

E104f) *Bon, on se casse les gars* (01:18:42'e).

E91f) *Alors, vous ferez un petit bonhomme de neige!* (1:22:58'l).

E67f) *Écoute, Joséphine, ça suffit là. Écoute, tu exagères vraiment!* (00:36'l).

E47f) *Mais c'est pourtant ce que tu vas faire, voilà!* (11:46'e).

E3f) *Tu vas me faire le plaisir d'aller immédiatement au lycée* (54:52'e).

E14f) *Vous pouvez aller remettre les 600 euros dans la caisse* (01:17:50'd).

E105f) *On a reçu des colis de fournitures. Il faut tout ranger dans l'armoire. Ça vous permettra de vous familiariser avec l'emplacement de chaque chose. J'aime assez quand tout est à sa place* (06:38'e).

Si bien se hallaron muestras de cada tipo de distancia (tabla 62), la mayoría de las veces la distancia que se mantenía era la distancia personal (E106f, E70f, E54f, E73f, E107f), seguida de la social (E56f, E108f) y de la pública (E109f, E110f). El/la locutor/a puede realizar una variedad de gestos en las realizaciones imperativas en francés como la mirada al/a la interlocutor/a (E74f, E107f, E56f, E108f, E110f), los gestos deícticos (E54f, E107f, E78f), la expresión facial de disgusto (E110f, E96f), el levantamiento de cejas (E107f, E56f, E109f), el gesto relacionado con algún objeto del contexto (E70f, el/la locutor/a lanza una almohada y le quita una cobija al/a la interlocutor/a; E56f, el/la locutor/a sostiene el teléfono y lo avanza al/a la interlocutor/a), la mirada con dirección alternante (E98f) y el fruncimiento del ceño (E107f):

E106f) *Putain, monsieur, laissez-moi passer* (16:36'e).

E70f) *Allez! Debout!* (43:41'l).

E54f) *Les enfants, allez jouer un peu là-bas. Allez! Allez-vous-en* (48:22'l).

E73f) *Ah non mais laisse-le parler. Qu'est-ce que tu en sais, toi? Depuis quand tu es docteur?* (17:43'l).

E107f) *Bon, ah demain il y a Gaston qui vient 7h du mat. Alors, les gosses, allez, hop, au lit, si vous voulez pas rater le spectacle. Allez, il faut y aller* (52:48'm).

E56f) *Faites pas chier. Prenez ce putain de téléphone. C'est votre grand-mère!* (04:08'm).

E108f) *Baisse ta musique! Baisse ta musique! On va avoir des problèmes avec les voisins* (36:50'm).

E109f) *La musique!* (37:12'm).

E110f) *Venez! C'est important!* (01:17:28'a).

E78f) *Et dis-lui aussi que les serviettes sont pas pliées dans le bon sens* (17:30'd).

E96f) *Laisse-moi, laisse-moi, laisse-moi! Laisse-moi, tu me dégoûtes* (48:11'e).

E98f) *Bon, les enfants, allez jouer un peu dans la cour!* (01:22:53'l).

Las formas interrogativas (tabla 63) se emiten manteniendo principalmente la distancia personal (E40f, E100f, E82f) y la social (E60f, E81f). Los gestos que las acompañan pueden variar entre la mirada al/a la interlocutor/a (E82f, E81f, E58f), la sonrisa sencilla de alta intensidad (E41f), el levantamiento de cejas (E82f, E81f) y el gesto deíctico (E100f):



Tipos de oraciones	A) Declarativas							
	A.1) Realización indirecta				A.2) Realización camuflada			
Tipos de realizaciones								
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	A.1.1) Simple	A.1.2) Subordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Coordinada	A.2.1) Subordinada	A.2.2) Simple	A.2.3) Yuxtapuesta	
<b>Total</b>	11 (6,3%)	7 (4%)	21 (12%)	5 (2,8%)	6 (3,4%)	3 (1,7%)	10 (5,7%)	63 (36,2%)

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica								
		a) Proxémica							
	a.1) Distancia íntima	2 (1,1%)			1 (0,5%)	1 (0,5%)		1 (0,5%)	
	a.2) Distancia personal	2 (1,1%)	4 (2,2%)	12 (6,8%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	5 (2,8%)	
	a.3) Distancia social	6 (3,4%)	3 (1,7%)	3 (1,7%)		2 (1,1%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)	
	a.4) Distancia pública	1 (0,5%)		3 (1,7%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)			
	a.5) Otro			1 (0,5%)					
	b) Contacto físico								
	b.1) Agresivo								
	b.2) Suave	1 (0,5%)				1 (0,5%)			
	b.3) Otro		1 (0,5%)	1 (0,5%)				1 (0,5%)	
	c) Contacto visual								
	c.1) Mirada al/a la interlocutor/a	6 (3,4%)	6 (3,4%)	7 (4%)	2 (1,1%)	6 (3,4%)	1 (0,5%)	7 (4%)	
	c.2) Ausencia o evasión de contacto visual	2 (1,1%)		2 (1,1%)	1 (0,5%)		1 (0,5%)		
	c.3) Otro	1 (0,7%)		2 (1,1%)				1 (0,5%)	
	d) Gesto deíctico	1 (0,5%)	2 (1,1%)	4 (2,2%)	2 (1,1%)			3 (1,7%)	
	e) Expresión facial								
	e.1) Seria	1 (0,5%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)		4 (2,2%)	2 (1,1%)		
	e.2) Disgusto	2 (1,1%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)					
	e.3) Nerviosa			1 (0,5%)					
	e.4) Preocupada								
	e.5) Triste								
	e.6) Otra							1 (0,5%)	
	f) Movimiento de la cabeza								
	f.1) Asentimiento	1 (0,5%)		1 (0,5%)				2 (1,1%)	
	f.2) Movimiento horizontal					1 (0,5%)		2 (1,1%)	

		f.3) Giro al/a la interlocutor/a 2 (1,1%)		3 (1,7%)				
		f.4) Otro	2 (1,1%)	4 (2,2%)				2 (1,1%)
		g) Sonrisa						
		g.1) Sencilla		1 (0,5%)		1 (0,5%)		2 (1,1%)
		g.2) Sencilla de alta intensidad					1 (0,5%)	
		h) Mirada						
		h.1) Fija				1 (0,5%)		1 (0,5%)
		h.2) Alternante	1 (0,5%)	1 (0,5%)		2 (1,1%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)
		h.3) Molesta			1 (0,5%)			
		h.4) Preocupada						
		h.5) Despectiva						
		h.6) Otra						
		i) Fruncimiento del ceño	1 (0,5%)	2 (1,1%)	1 (0,5%)			2 (1,1%)
		j) Levantamiento de cejas	1 (0,5%)	1 (0,5%)	6 (3,4%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)
		k) Levantamiento de hombros				1 (0,5%)		
		l) Pestañeo		2 (1,1%)		3 (1,7%)	1 (0,5%)	
		m) Invasión de espacio		1 (0,5%)				
		n) Gesto o posición relacionado con objetos del contexto	3 (1,7%)	2 (1,1%)	3 (1,7%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)	2 (1,1%)
		ñ) Acercamiento al/a la interlocutor/a	2 (1,1%)					1 (0,5%)
		o) Movimiento hacia abajo con los brazos	2 (1,1%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)			
		p) Otro	5 (2,8%)	1 (0,5%)	11 (6,3%)	4 (2,2%)	3 (1,7%)	3 (1,7%)
		q) No se percibe al/a la locutor/a			2 (1,1%)			1 (0,5%)

**Tabla 61:** Realizaciones declarativas de orden en francés y claves de cinésica y proxémica de contextualización.

Tipos de oraciones		B) Imperativas				
Tipos de realizaciones		Realización directa				
Forma sintáctica de la Orden	B.1) Simple	B.2) Subordinada	B.3) Yuxtapuesta	B.4) Coordinada	B.5) Otros indicadores	
<b>Total</b>	28 (16%)	6 (3,4%)	44 (25,2%)	1 (0,5%)	16 (9,1%)	95 (54,5%)

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica	Tipos de realizaciones				
		B.1) Simple	B.2) Subordinada	B.3) Yuxtapuesta	B.4) Coordinada	B.5) Otros indicadores
	a) Proxémica					
	a.1) Distancia íntima	3 (1,7%)		7 (4%)		
	a.2) Distancia personal	9 (5,1%)	3 (1,7%)	20 (11,4%)	1 (0,5%)	9 (5,1%)
	a.3) Distancia social	6 (3,4%)	2 (1,1%)	9 (5,1%)		2 (1,1%)
	a.4) Distancia pública	5 (2,8%)	1 (0,5%)	3 (1,7%)		5 (2,8%)
	a.5) Otro			1 (0,5%)		
	b) Contacto físico					
	b.1) Agresivo	2 (1,1%)		2 (1,1%)		
	b.2) Suave			1 (0,5%)		
	b.3) Otro	1 (0,5%)		4 (2,2%)		1 (0,5%)
	c) Contacto visual					
	c.1) Mirada al/a la interlocutor/a	10 (5,7%)	6 (2,8%)	25 (14,3%)	1 (0,5%)	10 (5,7%)
	c.2) Ausencia o evasión de contacto visual	3 (1,7%)		4 (2,2%)		
	c.3) Otro			4 (2,2%)		1 (0,5%)
	d) Gesto deíctico	5 (2,8%)	1 (0,5%)	11 (6,3%)		6 (3,4%)
	e) Expresión facial					
	e.1) Seria	3 (1,7%)		2 (1,1%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)
	e.2) Disgusto	4 (2,2%)	2 (1,1%)	4 (2,2%)		1 (0,5%)
	e.3) Nerviosa		1 (0,5%)			
	e.4) Preocupada					1 (0,5%)
e.5) Triste	1 (0,5%)					
e.6) Otra	1 (0,5%)		1 (0,5%)			

f) Movimiento de cabeza					
f.1) Asentimiento	1 (0,5%)		3 (1,7%)		
f.2) Movimiento horizontal			2 (1,1%)		1 (0,5%)
f.3) Giro al/a la interlocutor/a	2 (1,1%)				3 (1,7%)
f.4) Otro	3 (1,7%)	3 (1,7%)	6 (3,4%)		
g) Sonrisa					
g.1) Sencilla	1 (0,5%)				2 (1,1%)
g.2) Sencilla de alta intensidad	1 (0,5%)		1 (0,5%)		1 (0,5%)
h) Mirada					
h.1) Fija					
h.2) Alternante	2 (1,1%)	3 (1,7%)	4 (2,2%)		
h.3) Molesta	2 (1,1%)		1 (0,5%)		
h.4) Preocupada					1 (0,5%)
h.5) Despectiva	1 (0,5%)		1 (0,5%)		
h.6) Otra					
i) Fruncimiento del ceño	4 (2,2%)		4 (2,2%)		3 (1,7%)
j) Levantamiento de cejas	6 (3,4%)	1 (0,5%)	5 (2,8%)		4 (2,2%)
k) Levantamiento de hombros		1 (0,5%)	1 (0,5%)		
l) Pestañeo	1 (0,5%)		3 (1,7%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)
m) Invasión de espacio	1 (0,5%)				
n) Gesto o posición relacionado con objetos del contexto	3 (1,7%)		9 (5,1%)		2 (1,1%)
ñ) Acercamiento al/a la interlocutor	1 (0,5%)		3 (1,7%)		
o) Movimiento hacia abajo con los hombros	1 (0,5%)				
p) Otro	12 (6,8%)		22 (12,6%)		8 (4,5%)
q) No se percibe al/a la locutor/a	5 (2,8%)		4 (2,2%)		

**Tabla 62:** Realizaciones imperativas de orden en francés y claves de cinésica y proxémica de contextualización.

Tipos de oraciones	C) Interrogativas						
Tipos de realizaciones	C.1) Realización indirecta			C.2) Realización camuflada			
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>	C.1.1) Simple	C.1.2) Yuxtapuesta	C.2.1) Subordinada	C.2.2) Simple	C.2.3) Yuxtapuesta		
<b>Total</b>	4 (2,2%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	5 (2,8%)	3 (1,7%)	16 (9,1%)	<b>174</b>

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica						
		a) Proxemia					
a.1) Distancia íntima							44 (37,9%)
a.2) Distancia personal		1 (0,8%)	2 (1,7%)	1 (0,8%)			32 (27,5%)
a.3) Distancia social				1 (0,8%)	2 (1,7%)		21 (18,1%)
a.4) Distancia pública	2 (1,7%)			1 (0,8%)			2 (1,7%)
a.5) Otro							
b) Contacto físico							4 (3,4%)
b.1) Agresivo							6 (5,1%)
b.2) Suave							
c) Contacto visual							68 (58,6%)
c.1) Establecimiento de contacto visual		1 (0,8%)	2 (1,7%)	3 (2,5%)	1 (0,8%)		12 (10,3%)
c.2) Ausencia o evasión de contacto visual	2 (1,7%)				1 (0,8%)		3 (2,5%)
c.3) Otro							
d) Gesto deíctico				1 (0,8%)	1 (0,8%)		24 (20,6%)
e) Expresión facial							13 (11,2%)
e.1) Seria		1 (0,8%)					16 (13,7%)
e.2) Disgusto				1 (0,8%)			2 (1,7%)
e.3) Nerviosa							1 (0,8%)
e.4) Preocupada							1 (0,8%)
e.5) Triste							2 (1,7%)
e.6) Otra							
f) Movimiento de la cabeza							5 (4,3%)
f.1) Asentimiento							

	f.2) Movimiento horizontal				1 (0,8%)	7 (6%)
	f.3) Giro al/a la interlocutor/a					9 (7,7%)
	f.4) Otro	1 (0,8%)	1 (0,8%)			21 (18,1%)
	g) Sonrisa					
	g.1) Sencilla					5 (4,3%)
	g.2) Sencilla de alta intensidad	2 (1,7%)		2 (1,7%)	1 (0,8%)	7 (6%)
	h) Mirada					
	h.1) Fija					2 (1,7%)
	h.2) Alternante		1 (0,8%)		1 (0,8%)	17 (14,6%)
	h.3) Molesta					3 (2,5%)
	h.4) Preocupada					1 (0,8%)
	h.5) Despectiva					2 (1,7%)
	h.6) Otra					4 (3,4%)
	i) Fruncimiento del ceño					14 (12%)
	j) Levantamiento de cejas	1 (0,8%)		2 (1,7%)	2 (1,7%)	25 (21,5%)
	k) Levantamiento de hombros					2 (1,7%)
	l) Pestañeo			1 (0,8%)		10 (8,6%)
	m) Invasión de espacio					2 (1,7%)
	n) Gesto o posición relacionado con objeto del contexto				1 (0,8%)	21 (18,1%)
	ñ) Acercamiento al/a la interlocutor/a	1 (0,8%)				3 (2,5%)
	o) Movimiento hacia debajo con los brazos					5 (4,3%)
	p) Otro	2 (1,7%)			3 (2,5%)	1 (0,8%)
	q) No se percibe al/a la locutor/a					60 (51,7%)
						5 (4,3%)

**Tabla 63:** Realizaciones interrogativas de orden en francés y claves de cinésica y proxémica de contextualización.

E40f) *J'ai demandé à Sylvia de dire à Jean de plier toutes les serviettes dans le même sens. Vous lui demanderez si ça a été fait?* (23:08'd).

E100f) *Philou? Tu t'occupes de la cuisine? J'ai à faire avec madame* (01:29:01'm).

E82f) *Vous voulez me dire son nom?* (01:13:26'l).

E60f) *Excusez-moi, vous pourriez, euh...?* (05:46'd).

E81f) *Bien... Nous allons procéder à la petite visite?* (12:28'l).

E58f) *Dis-moi, est-ce que tu pourrais demander à Jean de pas laisser traîner ses cartons dans l'entrée?* (17:22'd).

E41f) *Vous pouvez lui dire que je suis passée?* (01:30:53'd).

En francés, la distancia entre los/as interactuantes durante la realización de la orden puede ser de tipo personal (80: 45,9%) o social (41: 23,5%); también se hallaron repetidas situaciones de distancia pública (24: 13,7%). Los gestos más encontrados en las interacciones fueron la mirada al/a la interlocutor/a (101: 58%), los gestos deícticos (39: 22,4%), el levantamiento de cejas (36: 20,6%), los gestos relacionados con objetos del contexto (32: 18,3%), los movimientos de la cabeza (20: 11,4%), el fruncimiento del ceño (18: 10,3%), la expresión facial seria (18: 10,3%) o de disgusto (16: 9,1%), la mirada alternante (17: 9,7%) y el pestañeo (13: 7,4%).

Si se establecen las relaciones entre las tres lenguas de estudio, la distancia de preferencia de los/as locutores/as de las tres lenguas es la personal, con porcentajes bastante cercanos (español: 46,7%, inglés: 40,2% y francés: 45,9%). Sin embargo, el español tiende a la distancia íntima (16%) como segunda opción, mientras que el inglés y el francés comparten la distancia social (25,2% y 23,5% respectivamente). En tercer lugar, el español busca la distancia social (11,8%); el inglés, la íntima (12,6%) y el francés, la pública (13,7%). Se puede deducir que el español se comunica en distancias más cercanas que los otros idiomas y que es el francés el idioma con el cual se conserva una mayor distancia entre los/as interlocutores/as para la emisión de la orden.

A partir de los datos hallados, se puede admitir que los gestos característicos de la expresión de la orden en las tres lenguas son la mirada al/a la interlocutor/a, los gestos relacionados con algún objeto del contexto y los gestos deícticos; estos últimos con menor ocurrencia en español. Además, existen otros gestos que

pueden presentarse; en el caso del español, el contacto físico, ya sea agresivo o neutro, resulta más recurrente que en las demás lenguas donde es poco común; la expresión facial de tipo seria es característica (7,3%) en esa lengua, al igual que para el francés (10,3%) que comparte con el inglés, de igual forma, la expresión facial de disgusto (francés: 9,1%, inglés: 7,4%). Tanto para el inglés como para el francés, gestos como el levantamiento de cejas (inglés: 16%, francés: 20,6%), el fruncimiento del ceño (inglés: 10,9%, francés: 10,3%) y la mirada alternante (inglés: 8%, francés: 9,7%) se hacen presentes con recurrencia. Otros gestos dominantes en la lengua francesa son el movimiento de la cabeza (11,4%) distinto al asentimiento o al movimiento horizontal y el pestañeo (7,4%).

## II. Análisis del *corpus* de dramatizaciones en LE

### II.A. Dramatizaciones en inglés LE

Para los datos alcanzados a partir de la observación de la actuación de los/as estudiantes en la producción de órdenes en LE, se obtuvo una serie de resultados. A continuación se presentan aquellos referentes a la expresión oral en lengua inglesa:

En el curso de las dramatizaciones, de las órdenes enunciadas por los/as alumnos/as 135 (31,9%) correspondieron a la forma declarativa (tabla 64), superior al índice identificado en lengua nativa inglesa (31: 17,8%).

Las manifestaciones simples (28: 6,6%) se ejemplificaron, al igual que para el *corpus* con lengua auténtica, a través del verbo *to want*, verbos en presente y el modal *can* aunque hubo otras formas que tuvieron mayor frecuencia como los verbos *to need* (E1-iLE), *have to* (E2-iLE) y la perífrasis *be+going to* además del modal *must* (E3-iLE). La presencia de estas formas también ausentes en LM para la orden de forma declarativa simple, a excepción de la perífrasis *be+going to*, puede deberse a una transferencia de instrucción donde dichas construcciones se introducen en el proceso formal de enseñanza aprendizaje como formas del acto de habla de la “obligación” y de la “necesidad”.



Tipos de oraciones		A) Declarativas					
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta					
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		A.1.1) Simple Con el verbo <i>to want</i> Verbo en presente. Modal <i>can.</i> (menos frecuentes) Verbo <i>to need, have to</i> Perífrasis verbal: <i>be going to</i> (Más frecuentes) Modal <i>must.</i>	A.1.2) Coordinada Copulativa: Con la conjunción <i>and</i> , dos órdenes consecutivas, reiteración, orden y argumentación. Adversativa: Presente y conjunción <i>but.</i> Disyuntiva: Con la conjunción <i>or.</i>	A.1.3) Yuxtapuesta Justificación+orden Repetición con distinta y misma forma sintáctica. Argumentación+orden. Órdenes consecutivos Orden+especificación	A.1.4) Otros indicadores Elisión de verbo	A.1.5) Subordinada Sustantiva: <i>Have to</i> y conjunción <i>if; I think (that).</i> Adverbial: <i>Must, have to, be+going to, need</i> y conjunciones <i>because, so, before, prep to.</i> Adjetiva: <i>Have to</i> y conjunción <i>that.</i>	
	<b>Total</b>	28 (6,6%)	9 (2,1%)	21 (4,9%)	1 (0,2%)	15 (3,5%)	
	Transferencias	Interlingüística	1 (0,2%)	1 (0,2%)	1 (0,2%)		
		Intralingüística			2 (0,4%)		
	Errores	Adición					
		Selección errónea	1 (0,2%)	1 (0,2%)	1 (0,2%)		2 (0,4%)
Omisión		2 (0,4%)	1 (0,2%)			1 (0,2%)	
Orden				1 (0,2%)		1 (0,2%)	
Persona (registro)	Poco conocida	Neutro: 12 (2,8%)	Neutro: 1 (0,2%)	Neutro: 12 (2,8%) Coloquial: 1 (0,2%) Formal: 1 (0,2%)	Neutro: 1 (0,2%)	Neutro: 4 (0,9%) Coloquial: 2 (0,4%)	
	Muy conocida	Neutro: 16 (3,7%)	Neutro: 8 (1,8%)	Neutro: 6 (1,4%) Coloquial: 1 (0,2%)		Neutro: 5 (1,1%) Coloquial: 3 (0,7%) Formal: 1 (0,2%)	

**Tabla 64a:** Realizaciones declarativas de orden en inglés LE y registro.

Tipos de oraciones		A) Declarativas						
Tipos de realizaciones		A.2) Realización camuflada						
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		A.2.1) Simple Con la expresión <i>I'd like/ love</i> , verbo <i>to want</i> (expresar deseo). Con el verbo <i>to need</i> (acto de expresar necesidad). En presente, <i>be+ going to</i> (afirmar) Modal <i>can</i> (proponer).	A.2.2) Subordinada Sustantiva: Con el verbo <i>to think</i> (acto de "opinar"). Adverbial: Con el verbo <i>to need</i> y la locución <i>in order to</i> o la prep. <i>to</i> , conjunción <i>because</i> (acto de "necesitar").	A.2.3) Coordinada Copulativa: Con la conjunción <i>and</i> (acto de "informar", "opinar", "expresar necesidad").	A.2.4) Otros indicadores Sintagma nominal.	A.2.5) Yuxtapuesta (Justificación)+orden+(desarmadora) (actos de "opinar", "necesidad", "deseo", "despedirse"). Repetición de orden (acto de "afirmar"). Ordenes consecutivas (acto de "necesitar") Argumentación+ orden ("deseo") Minimizadora+orden ("deseo") Enfatizador+orden ("necesitar") Información+orden ("necesidad").		
	<b>Total</b>	32 (7,5%)	5 (3,5%)	3 (0,7%)	4 (0,9%)	17 (4%)	135 (31,9%)	
	Transferencias	Interlingüística	3 (0,7%)	3 (0,7%)	1 (0,2%)			
		Intralingüística						
	Errores	Adición						
		Selección errónea			1(0,2%)			
Omisión			1 (0,2%)					
Orden:						1(0,2%)		
Persona (registro)	Poco conocida	Neutro: 27 (6,3%) Coloquial: 1 (0,2%)	Neutro: 1 (0,2%)		Neutro: 4 (0,9%)	Neutro: 9 (2,1%) Coloquial: 1 (0,2%) Formal: 1 (0,2%)		
	Muy conocida	Neutro: 4 (0,9%)	Neutro: 4 (0,9%)	Neutro: 2 (0,4%) Coloquial: 1 (0,2%)		Neutro: 3 (0,7%) Coloquial: 3 (0,7%)		

**Tabla 64b:** Realizaciones declarativas de orden en inglés LE y registro.

Los actos de “obligación” y “necesidad” cumplen condiciones de realización (contenido proposicional, preparatoria, de sinceridad, esencial) coincidentes, en su mayoría, con el acto de la orden; por lo tanto, se estaría presenciando un caso de transferencia de tipo cercana. Para la perífrasis *be+going to* (E4-iLE) podría tratarse de una transferencia proactiva. En cuanto al registro, la construcción simple se encuentra en situaciones con personas poco conocidas o muy conocidas en registro neutro:

E1-iLE) *And you need to order something* (2:35' MOV007,037).

E2-iLE) *You have to clean this* (1:54' MOV010,034).

E3-iLE) *You must be quiet* (2:36' MOV00E,032).

E4-iLE) *And... you are going to do the same!* (2:36' MOV00C,032).

El tipo de oración subordinada presente en la producción de los/as estudiantes no se registró en la expresión de la orden en inglés si bien en el análisis de las películas y series en español sí fue rastreada; esto puede considerarse como una transferencia proactiva, cubierta y de orden inferior. La forma subordinada, sobre todo adverbial final (E5-iLE), causal (E6-iLE) y consecutiva (E7-iLE) podría estar relacionada con la tendencia del español a emplear la estrategia mitigadora de la justificación. Asimismo, las formas verbales empleadas siguen siendo aquellas halladas para las manifestaciones simples:

E5-iLE) *Ok, eh, ah three hours you must go to the police department to make a declaration about what happened* (3:13' MOV014,037).

E6-iLE) *And you must go out from the house because the thief can can come back* (0:41' MOV008,034).

E7-iLE) *The restaurant is gonna be closed in five minutes, so you gotta go* (1:30' MOV010,034).

Si se tienen en cuenta las realizaciones camufladas, el/la locutor/a tiene una amplia gama de posibilidades para la transmisión del mensaje de la orden; en este caso, dependerá de una decisión individual que surgirá a partir de un contexto dado. Las posibilidades encontradas en lengua nativa fueron también empleadas en LE: los actos de “necesidad”, “deseo”, “afirmar” fueron, efectivamente, los más empleados por los/as estudiantes demostrando así un

buen dominio de este tipo de realizaciones y de la forma declarativa en general aun cuando debe realizarse un ajuste en cuanto a la periodicidad en la aparición de este tipo de órdenes.

Los/as estudiantes realizaron una menor variación de registros que en las manifestaciones de lengua nativa donde el uso de registros formal y coloquial, sobre todo el coloquial con las personas muy conocidas, es superior.

En el ámbito de las transferencias y los errores de aspectos sintácticos, el instrumento *ad hoc* arrojó como categorización acorde a esta recolección de datos la distinción entre transferencia interlingüística e intralingüística y de los tipos de errores de adición, omisión, selección errónea y orden de palabras. En las realizaciones declarativas, las transferencias más frecuentes fueron las interlingüísticas. En varios casos es imposible identificar con exactitud las transferencias en algunas tipologías sin la confirmación del/de la locutor/a de aquello que estaba sucediendo en su mente durante la producción; la categoría más clara en determinar es la empleada en las tablas y, en la medida en que los datos proporcionen evidencia, se explicará a qué otra distinción puede pertenecer cada transferencia que se analizará:

E8-iLE) *And the afternoon, you are going to, to separate of you and you are going to do the same of her. You are going to exchange the role, ok? And you are going to bring me the information to, to make conclusions and prepare other projects, ok?* (1:55' MOV00C,032).

E9-iLE) *You are going to be all all the day here at home because I need your help and so, I'm I'm what?* (1:45' MOV016, 037).

E10-iLE) *Yes, in order to can, can close your account, we need the birth certificate of your dog* (2:04' MOV010,032).

E11-iLE) *She's pregnant. I need you, I need you to do the all the exams possible you can* (3:10' MOV00F,037).

Estos ejemplos presentados corresponden todos a transferencias de orden interlingüístico puesto que todas provienen de formas de otra lengua. En E8-iLE, se detalla la enunciación *the afternoon* correspondiente a la forma del francés *l'après-midi* en lugar de la expresión inglesa *in the afternoon*; se identifica, por ende, una transferencia retroactiva o de alcance anterior. E9-iLE, por su parte, presenta una transferencia proactiva ya que el origen es la LM; en vez de

pronunciar *all day*, el/la estudiante emitió *all the day* como en español *todo el día*. En algunos ítems, a partir de indicadores se puede definir una transferencia positiva como para E10-iLE cuyo/a enunciador/a vaciló al decir *in order to can*; se puede pensar, en esta situación, en una transferencia estratégica; él/ella tomó información de su LM dudando de su gramaticalidad, pero obteniendo resultados adecuados. Finalmente, en E11-iLE se manifiesta una transferencia sintagmática en *exams possible* por *possible exams*.

También las transferencias intralingüísticas pueden tener lugar como en E8-iLE cuando el sujeto enuncia *separate of you*; la preposición *de* puede tener como equivalente *from* u *of*; de esta forma, por diferenciación el/la aprendiz prefirió de forma inadecuada el empleo de la preposición *of*.

Refiriéndose a los errores, los tipos más frecuentes fueron la selección errónea (E12-iLE, E13-iLE) y la omisión (E14-iLE, E15-iLE), con un menor porcentaje de orden de palabras (E16-iLE):

E12-iLE) *You must do it excellent and you must!* (3:13' MOV00C,032).

Empleo del adjetivo en lugar del adverbio *excellently*.

E13-iLE) *Eh, do you remember that the last year I lent you some money? And I have stalken you because I need the money right now* (0:15' MOV001,034).

Empleo de la forma errada *\*stalken* por falsa analogía con el participio irregular *taken*.

E14-iLE) *I'm sorry but you are to the commissary* (1:30' MOV015,037).

Omisión de la forma gerundia *going*.

E15-iLE) *You are going to look for security guard for all the band* (0:34' MOV005,030).

Omisión de la marca del plural en *security guards*.

E16-iLE) *Ok, ah, girls, ah, as you know, we have to make a project. Eh, it's going to be about Urban Environment. So...we need, ah, we're going to, to go to different, ah ministers, you know, offices and stuff and find out why is the city so filthy so dirty, what's the cause of if and how can we, how can we resolve it, right?* (0:02' MOV00F,032).

Inversión del orden en las proposiciones sustantivas *why the city is, what the cause of it is, how we can*.

Tipos de oraciones		B) Imperativas						
Tipos de realizaciones		Realización directa						
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		B.1) Coordinada: Copulativa con la conjunción <i>and</i> . Disyuntiva: con la conjunción <i>or</i> .	B.2) Subordinada: Sustantiva: Con elisión de la conjunción <i>that</i> . Conjunción <i>if</i> . Adverbial: Con la conjunción <i>so</i> en consecutiva y final. Prep. <i>to</i> y conjunción <i>because</i> en finales y causales.	B.3) Simple: En imperativo con verbos simples y compuestos. Acompañada de <i>okay, hey, please, well, now, come on</i> ; apelativo (nombre propio, <i>kids</i> , etc.). Acto camuflado (recordatorio) en forma imperativa negativa.	B.4) Yuxtapuesta: Orden+justificación (Enfatizador) Órdenes consecutivas+ (repetición). Orden+Prohibición. Orden+afirmación (repetición) Orden+argumentación. Repetición de la orden con la misma o con distinta forma sintáctica.	B.5) Otros indicadores: Elisión del verbo en imperativo. Adverbios, adjetivo, sintagma nominal. Acompañado de <i>please, okay, now, hey, come on</i> y de nombres propios, apelativo,		
	<b>Total</b>	12 (2,8%)	8 (1,8%)	132 (31,2%)	90 (21,3%)	30 (7,1%)	272 (64,4%)	
	Transferencias	Interlingüística			1 (0,2%)	3 (0,7%)		
		Intralingüística				1 (0,2%)		
	Errores	Adición	1 (0,2%)	1 (0,2%)				
		Selección						
Omisión					1 (0,2%)	1 (0,2%)		
Orden								
Persona (registro o estilo)	Poco conocida	Neutro: 5 (1,1%)	Neutro: 5 (1,1%)	Formal: 2 (0,4%) Neutro: 50 (11,8%) Coloquial: 1 (0,2%)	Formal: 3 (0,7%) Neutro: 7 (11,1%) Coloquial: 6 (1,4%) Vulgar: 1 (0,2%)	Formal: 2 (0,4%) Neutro: 17 (4%) Coloquial: 2 (0,4%)		
	Muy conocida	Neutro: 6 (1,4%) Coloquial: 1(0,2%)	Neutro: 3 (0,7%)	Neutro: 75 (17,7%) Coloquial: 4 (0,9%)	Neutro: 30 (7,1%) Coloquial: 3 (0,7%)	Neutro: 9 (2,1%)		

**Tabla 65:** Realizaciones imperativas de orden en inglés LE y registro.

Tanto en inglés como en español lenguas nativas, la expresión de la orden puede ser presentada con diversos tipos de oraciones imperativas (tabla 65): simples, yuxtapuestas, coordinadas, subordinadas u otros indicadores con una preferencia por las simples y las yuxtapuestas. En español, sin embargo, las formas yuxtapuestas, lograron un mayor porcentaje de aparición; en inglés LE los resultados se asemejan a su correspondiente en lengua nativa (simple iLE: 132: 31,2% (E17-iLE, E18-iLE) y yuxtapuesta iLE: 90: 21,3% (E19-iLE, E20-iLE) contra simple en inglés: 55: 31,6 % y yuxtapuesta en inglés: 42: 24,1%) por lo que los/as aprendices poseen un buen desempeño en este dominio; este resultado podría tener su origen en el énfasis que se le dedica durante la enseñanza al hecho de que en inglés se prefieren las oraciones cortas por ser un idioma directo; podría hablarse entonces de una transferencia positiva de instrucción:

E17-iLE) *Now, Alwin, ask some questions to him!* (1:04' MOV00B,032).

E18-iLE) *Ok, guys, stop doing that!* (1:59' MOV006,032).

E19-iLE) *Ma'am, please, put your... put your feet down. It's not...* (1:34' MOV002,031).

E20-iLE) *Put your hand up. Put your hands up* (0:39' MOV006,030).

Como se explicó recientemente, las oraciones subordinadas y coordinadas hicieron su aparición en cada uno de los casos reseñados; sin embargo, parece haber una transferencia proactiva negativa en cuanto a las formas específicas de dichas manifestaciones que se localizaron en español y en inglés LE mas no en inglés lengua nativa. Estas formas son las equivalentes a la coordinada disyuntiva con la conjunción *or* (E21-iLE) y las subordinadas con las conjunciones *so*, *to* y *because* en las consecutivas (E22-iLE), finales (E23-iLE) y causales (E24-iLE); estas últimas, como en su correspondiente declarativa podrían depender de la transferencia intralingüística de la estrategia de la justificación:

E21-iLE) *Please, put that away or put it in your backpacks, ok?* (1:26' MOV00A,030).

E22-iLE) *Eh, we need a big place, so recommend me something* (0:43' MOV005,030).

E23-iLE) *So, but, please, call me one day before so I can, eh, make sure he comes for the appointment, ok?* (3:46' MOV001,034).

E24-iLE) *Well, recommend us something because we don't know* (1:38' MOV007,031).

Se mantiene la afirmación acerca de la baja frecuencia de variación de registro, principalmente hacia el coloquial, en situaciones con personas muy conocidas y un exceso en el registro formal con personas poco conocidas pese a ser el español una cultura donde la cortesía en la orden significa acercamiento entre interlocutores y, en inglés, distanciamiento formal (Caldero 2009). En consecuencia, ¿cómo podría explicarse esta contradicción en la actuación? Ha existido, efectivamente, una transferencia en la instrucción que conlleva al mantenimiento de esta distancia; no obstante, no ha habido una facilitación del todo positiva puesto que la tendencia al distanciamiento anula en gran medida la disposición del/la aprendiz a un uso coloquial de la lengua.

Aunque con un número reducido de aparición, hubo transferencias sintácticas interlingüísticas (E25-iLE, E26-iLE) e intralingüísticas (E27-iLE). En E25-iLE, la transferencia viene dada por inversión del orden en inglés; es decir, se trata de una transferencia sintagmática que da como resultado una realización coincidente con la construcción de la LM de los/as aprendices. La omisión de la preposición *to* en *\*don't forget bring me the information* es consecuencia de la formación española *no olvide traerme la información* que no requiere dicha preposición. Finalmente, la realización errónea *in the screen* proviene de la dificultad de diferenciación de las preposiciones *in* y *on* en inglés, que en el contexto dado podría traducir *en la pantalla*, llevando así al/a la aprendiz a esta producción en LE:

E25-iLE) *But, keep calm, ok? I need the information complete* (1:34' MOV014,037).

E26-iLE) *Don't forget bring me the information, ah maybe tomorrow, ok?* (2:38' MOV00C,032)

E27-iLE) *Eh..., please sir, you can have a seat. Wait a minute, please. I'll be checking the documents in the screen* (0:42' MOV004,031).

Los errores fueron fundamentalmente de adición (E28-iLE) y de omisión (E29-iLE):

E28-iLE) *Check if what else is missing here* (2:54' MOV014,037).

Adición de la conjunción *if*.



E29-iLE) *Your father need to talk to you. I don't know what you did, ah. Come here! Come here!* (0:15' MOV00C,037).

Omisión de la marca de tercera persona del singular para la conjugación en presente simple.

Una transferencia pragmática percibida residiría en el uso notablemente inferior de la realización interrogativa indirecta o camuflada en la expresión de la orden (tabla 66). Si bien en todo caso esta forma de expresión se ubica por debajo de las otras estructuras sintácticas, de las tres lenguas analizadas solo en español el nivel alcanzado es inferior al dos por ciento (2%) del total encontrado; del mismo modo, para las dramatizaciones en inglés LE el porcentaje es cercano al anterior (3,5%).

Los/as aprendices demostraron un buen uso sintáctico de este tipo de oración al incluir verbos modales como el *can* y *could* (E30-iLE, E31-iLE) dentro de sus enunciados indirectos; se exhorta a incentivarles hacia el reemplazo del modal *would* ausente en LE para este tipo de oraciones:

E30-iLE) *Can you come here, please? You're so far!* (0:33' MOV00C,032).

E31-iLE) *Could you, please, turn off the...?* (1:49' MOV00F,037).

Los actos que encubren la realización de la orden coincidentes con el *corpus* de lengua nativa son el acto de “proponer” (E32-iLE) y “pedir un favor” (E33-iLE). Por su parte, el acto de “preguntar” (E34-iLE) correspondería a una transferencia pragmática proactiva del español:

E32-iLE) *But I'm your client. Why don't you go to the restaurant next to it and find me lobster?* (0:45' MOV002,031).

E33-iLE) *I would, I would like to...Coul...Would you mind to bring me, ehm,eh rice and chicken?* (0:27' MOV010,034).

E34-iLE) *Where are your Id's?* (0:38' MOV006,030).

Tipos de oraciones		C) Interrogativas							
Tipos de realizaciones		C.1) Realización indirecta			C.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la Orden		C.1.1) Simple Con el modal <i>can, could</i> , Acompañado de <i>please</i> , .	C.1.2) Subordinada Sustantiva con <i>if</i> . Uso de <i>could</i> y <i>please</i> .	C.1.3) Yuxtapuesta Especificación+ orden. Orden+ justificación. Con los modales <i>can</i> y <i>could</i> .	C.2.1) Simple Actos de "pedir favor", "preguntar". Introducida por la expresión <i>would you</i> <i>mind</i> .	C.2.2) Yuxtapuesta Acto de "proponer". Con la expresión <i>why</i> <i>don't</i> .			
	<b>Total</b>	6 (1,4%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)	3 (0,7%)	1 (0,2%)	15 (3,5%)	<b>422</b>	
	Transferencias	Interlingüística				1 (0,2%)			15 (3,5%)
		Intralingüística							3 (0,7%)
	Errores	Adición			1 (0,2%)				3 (0,7%)
		Selección							6 (1,4%)
		Omisión							7 (1,6%)
Orden								3 (0,7%)	
Persona (registro o estilo)	Poco conocida	Formal: 1 (0,2%) Neutro: 5 (1,1%)	Neutro: 1 (0,2%)	Neutro: 2 (0,4%)	Neutro: 3 (0,7%)	Neutro: 1 (0,2%)		232(54,9%)	
	Muy conocida			Neutro: 2 (0,4%)				190(45%)	

**Tabla 66:** Realizaciones interrogativas de orden en inglés LE y registro.

Aunque con respecto a la frecuencia haya habido transferencia, no es el caso en cuanto a la forma o al registro puesto que es el neutro el que prevalece en las interrogativas tanto en LE como en lengua nativa conduciendo a pensar que este tipo de oración podría estar más reservado a una forma cortés de orden. Es importante acotar que para las situaciones con personas muy conocidas en lengua nativa también se localizó el registro coloquial, por cuanto se mantiene la afirmación sobre la transferencia de instrucción en la expresión de la orden en inglés LE.

Los datos arrojaron un tipo de transferencia interlingüística (E33-iLE) y un error de adición (E35-iLE). La transferencia se ubicó en la realización camuflada simple y consiste en el empleo del infinitivo en lugar del gerundio después de la expresión *would you mind*. En cuanto al error ubicado en las yuxtapuestas, este reside en la concordancia sujeto-verbo:

E33-iLE) *I would, I would like to...Coul..Would you mind to bring me, ehm,eh rice and chicken?* (0:27' MOV010,034).

E35-iLE) *Can you, please, answer the question? What do you think about oth, ah, people who steals other people's ideas?* (1:29' MOV00A,031).

Se confirma la realización imperativa como la forma directa de la orden debido a su frecuencia en los registros para cada una de las lenguas y tipos de *corpus* empleados. Asimismo, para todos los casos se identifica un uso regular de las realizaciones declarativas de orden y menor preferencia por las interrogativas.

Desde el punto de vista de las transferencias y de los errores, la documentación fue relativamente baja en cuanto a estructura lo que conduce a admitir que el dominio del discurso de la sintaxis se adquiere en las etapas iniciales, quizás, por su carácter finito. De haber alguna influencia o expresión desviada, el tipo más común de transferencia es la interlingüística mientras que los errores se manifiestan como omisión y selección errónea.

Atendiendo a otras tipologías de transferencia, los mismos casos enunciados pueden ser categorizados de la siguiente manera:

Tipos de transferencias	Manifestaciones
Retroactiva/ Proactiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>The afternoon (l'après-midi)</i> por <i>in the afternoon</i> /</li> <li>- El resto de las transferencias intralingüísticas son proactivas.</li> </ul>
Sintagmáticas/ Paradigmáticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>see what maybe they like</i></li> <li>- <i>exams possible</i></li> <li>- <i>have ready a cake</i></li> <li>- <i>the information complete.</i></li> <li>- El resto de las transferencias sintácticas son paradigmáticas.</li> </ul>
De Instrucción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de <i>have to</i>, <i>need to</i> y <i>must</i> en las declarativas indirectas simples.</li> <li>- Registro: cortesía de acercamiento vs distanciamiento.</li> <li>- Frecuencia de oraciones imperativas simples.</li> </ul>
Cercana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de <i>have to</i>, <i>need to</i> y <i>must</i> en las declarativas indirectas simples.</li> </ul>
Estratégica (manifiesta, orden superior)/de orden inferior (ciega, cubierta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>in order to can/</i></li> <li>- Se admite que el resto son transferencias de orden inferior salvo que el sujeto afirme lo contrario pues no hay evidencia de ello.</li> </ul>
Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuencia de formas interrogativas</li> <li>- Acto de "preguntar" en las ordenes camufladas</li> <li>- Empleo de formas subordinadas debido a la tendencia a la justificación.</li> </ul>

**Tabla 67:** Otras tipologías de transferencia de orden sintáctico.

Tipos de oraciones		A) Declarativas				
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				
Forma sintáctica de la Orden		A.1.1) Simple	A.1.2) Coordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Otros indicadores	A.1.5) Subordinada
	<b>Total</b>	28 (6,6%)	9 (2,1%)	21 (4,9%)	1 (0,2%)	15 (3,5%)

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/de la interlocutor/a	3 (0,7%)	2 (0,4%)	7 (1,6%)		1 (0,2%)
		Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a; imagen negativa del/de la interlocutor/a	10 (2,3%)	4 (0,9%)	10 (2,3%)		11 (2,6%)
		Neutralización de la amenaza	15 (3,5%)	3 (0,7%)	4 (0,9%)	1 (0,2%)	3 (0,7%)
	Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias	6 (1,4%)	2 (0,4%)	7 (1,6%)		2 (0,4%)
		b) Combinación de estrategias	3 (0,7%)	2 (0,4%)	5 (1,1%)		8 (1,8%)
		c) Realización indirecta	19 (4,5%)	5 (1,1%)	9 (2,1%)	1 (0,2%)	3 (0,7%)
		d) Reparadora/justificación o excusa					1 (0,2%)
		e) Minimizador					1 (0,2%)
		f) Realización camuflada					
		g) Cameladora					

**Tabla 68a:** Realizaciones declarativas de orden en inglés LE y aspectos de cortesía.

Tipos de oraciones		A) Declarativas				
Tipos de realizaciones		A.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la Orden		A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Otros indicadores	A.2.5) Yuxtapuesta
	<b>Total</b>	32 (7,5%)	5 (3,5%)	3 (0,7%)	4 (0,9%)	17 (4%) 135 (31,9%)

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/la interlocutor/a					
		Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a; imagen negativa del/la interlocutor/a 4 (0,9%)	4 (0,9%)	3 (0,7%)		10 (2,3%)	
		Neutralización de la amenaza 28 (6,6%)	1 (0,2%)		4 (0,9%)	7 (1,6%)	
	Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias					
		b) Combinación de estrategias 6 (1,4%)	4 (0,9%)	2 (0,4%)		13 (3%)	
		c) Realización indirecta					
		d) Reparadora/justificación o excusa					
		e) Minimizador					
		f) Realización camuflada 26 (6,1%)	1 (0,2%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)	4 (0,9%)	
		g) Cameladora					

**Tabla 68b:** Realizaciones declarativas de orden en inglés LE y aspectos de cortesía.

Teniendo en cuenta los aspectos de cortesía (tabla 68), la decisión sobre la afectación de la imagen de los/as interlocutores/as depende también del tipo de situación y no únicamente del tipo de estrategias empleadas o la ausencia de ellas. En el *corpus* hubo situaciones donde la afectación no podía ser determinada ya que el uso o no de estrategias mitigadoras o intensificadoras no tendría, en el curso normal de la situación, un efecto negativo o positivo sobre el/la interlocutor/a debido a que se trataría de una situación neutral de amenaza (E36-iLE). En este caso, la mayoría de las situaciones fueron de neutralización de la amenaza. En inglés LE se hallaron, igual que en su correspondiente en lengua nativa, mayor cantidad de realizaciones declarativas potencialmente amenazantes (E1-iLE, E37-iLE) que amenazantes (E38-iLE, E39-iLE) lo que indica una adquisición correcta o una transferencia positiva de instrucción en lo que respecta el empleo de estrategias que eviten invadir el espacio de otro/a y que busquen la aceptación del/de la locutor/a:

E36-iLE) *You have to be quiet, quiet!* (1:04' MOV006,032).

E1-iLE) *And you need to order something* (2:35' MOV007,037).

E37-iLE) *And the afternoon, you are going to, to separate of you and you are going to do the same of her. You are going to exchange the role, ok? And you are going to bring me the information to, to make conclusions and prepare other projects, ok?* (1:55' MOV00C,032).

E38-iLE) *You must say the truth! You must say the truth! Your, your reign, your reign is in danger!* (1:23' MOV00E,034).

E39-iLE) *I want you, I need you to do your bedroom today or I'll take off your cell phones* (0:46' MOV00C,037).

Ahora bien, claramente, los/as aprendices han asimilado la importancia del uso de estrategias; pero ¿en qué medida? De acuerdo con los resultados, la preferencia fue por la combinación de estrategias (E40-iLE, E16-iLE) seguida de la realización indirecta (E41-iLE, E42-iLE) y de la camuflada (E43-iLE, E44-iLE):

E40-iLE) *You can ask some questions to him!* (0:26' MOV00B,032).

E16-iLE) *Ok, ah, girls, ah, as you know, we have to make a project. Eh, it's going to be about Urban Environment. So...we need, ah, we're going to, to go to different, ah ministers, you know, offices and stuff and find out why is the city so filthy so dirty, what's the cause of it and how can we, how can we resolve it, right?* (0:02' MOV00F,032).

E41-iLE) *Listen, you have to say all that you have* (0:06' MOV00E,032).

E42-iLE) *And you have to ask for, if the, if she wants to have the breast implants* (1:28' MOV00C,032).

E43-iLE) *I don't have to listen to you. I don't have to listen to you!* (1:56' MOV00E,034).

E44-iLE) *I need your help before you go out. Get the idea. I mean it* (1:15' MOV016,037).

Comparando los resultados de lengua nativa, existe un uso inadecuado de estrategias dado que en inglés los/as nativos/as optan por la sola realización indirecta seguida de la camuflada y, en último lugar, la combinación. En español, se estableció la combinación como primer recurso para reducir la amenaza y el segundo y tercer mecanismo son la realización indirecta y la camuflada, respectivamente. A partir de ello, se refleja una clara transferencia pragmática de las estrategias de cortesía proveniente de la LM y originada en el proceso de instrucción. Se resalta de este análisis la importancia de detallar explícitamente a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje cada elemento que se desprende de una afirmación realizada por el/la docente.

La realización directa de la orden (tabla 69), en todo caso, resulta amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a y de la imagen negativa del/de la interlocutor/a y fue expresada de igual forma en LE:

E45-iLE) *Move. Move. Move!* (2:50' MOV00E,032).

E46-iLE) *Stop!* (0:51' MOV00B,032).

E47-iLE) *Very quick!* (0:28' MOV006,034).

Los/as estudiantes de inglés LE se encuentran en un estadio avanzado de la IL en cuanto al empleo de estrategias mitigadoras en las realizaciones directas de orden. A semejanza de la lengua nativa, la estrategia predilecta fue la minimizadora (E48-iLE, E49-iLE). Por otra parte, el uso de otras estrategias como la combinación de estrategias (E50-iLE, E51-iLE) y la justificación (E52-iLE, E53-iLE) en LE ocupó el segundo y tercer lugar en preferencia, respectivamente, mientras que en inglés lengua nativa estos puestos estuvieron invertidos. Por lo tanto, la adquisición de estos aspectos se encuentra en un lugar cercano al nativo haciendo falta ciertos ajustes que pueden ser compensados en la instrucción o en la verificación de hipótesis:



Tipos de oraciones		B) Imperativas					
Tipos de realizaciones		Realización directa					
Forma sintáctica de la Orden		B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Otros indicadores	
	Total		12 (2,8%)	8 (1,8%)	132 (31,2%)	90 (21,3%)	30 (7,1%)

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/de la interlocutor/a	1 (0,2%)	21 (4,9%)	26 (6,1%)	3 (0,7%)
		Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a; imagen negativa del/de la interlocutor/a	2 (0,4%)	12 (2,8%)	10 (2,3%)	2 (0,4%)
	Neutralización de la amenaza	12 (2,8%)	5 (1,1%)	99 (23,4%)	54 (12,7%)	25 (5,9%)
Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias	8 (1,8%)	1 (0,2%)	95 (22,5%)	64 (15,1%)	18 (4,2%)
	b) Combinación de estrategias		2 (0,4%)	2 (0,4%)	7 (1,6%)	4 (0,9%)
	c) Realización indirecta					
	d) Reparadora/justificación o excusa		4 (0,9%)		7 (1,6%)	
	e) Minimizadora	4 (0,9%)	1 (0,2%)	32 (7,5%)	12 (2,8%)	8 (1,8%)
	f) Realización camuflada			1 (0,2%)		
	g) Cameladora			2 (0,4%)		

**Tabla 69:** Realizaciones imperativas de orden en inglés LE y aspectos de cortesía.

E48-iLE) *Please, Say hello!* (0:09' MOV003,030).

Minimizador: *please*

E49-iLE) *Give me that, please. Give me that!* (0:17' MOV006,032).

Minimizador: *please*

E50-iLE) *Ok, eh please give me your... let me see this...ok. I have to, eh, put the stamp* (2:37' MOV001,034).

Combinación: minimizador *please* y justificación.

E51-iLE) *Please, tell the girls to come because I need to talk to them* (0:04' MOV00C,037).

Combinación: minimizador *please* y justificación.

E52-iLE) *Eh, Andrea, you are going to be in charge of the food, so call a good company, a catering company for, you know, the the food to ever...* (0:51' MOV00F,034).

E53-iLE) *Well, tell her to go. I don't have anything to do with her* (0:41' MOV002,032).

Para la realización interrogativa (tabla 70), la afectación de las imágenes resulta potencial gracias a la utilización de estrategias mitigadoras; la producción de los/as alumnos/as corresponde con esta realidad:

E54-iLE) *Could you wait for a minute? I need to talk to him* (0:40' MOV007,037).

E55-iLE) *Can I have it?* (0:48' MOV010,032).

En este caso, se puede hablar de transferencia proactiva en el ámbito de las estrategias por cuanto la importancia otorgada a la realización camuflada interrogativa (E32-iLE, E33-iLE) es equivalente a la combinación de estrategias (E54-iLE, E55-iLE) tal como ocurre en la LM de los sujetos. En inglés lengua nativa, en cambio, existe predilección por la realización indirecta aunque la estrategia camuflada gana el segundo lugar:

E32-iLE) *But I'm your client. Why don't you go to the restaurant next to it and find me lobster?* (0:45' MOV002,031).

E33-iLE) *I would, I would like to...Coul...Would you mind to bring me, ehm, eh rice and chicken?* (0:27' MOV010,034).

E54-iLE) *Could you wait for a minute? I need to talk to him* (0:40' MOV007,037).

Combinación: realización indirecta, justificación y minimizador (tono).

E55-iLE) *Can I have it?* (0:48' MOV010,032).

Combinación: realización indirecta y minimizador (*I*).

Tipos de oraciones		C) Interrogativas					
Tipos de realizaciones		C.1) Realización indirecta			C.2) Realización camuflada		
Forma sintáctica de la Orden		C.1.1) Simple	C.1.2) Subordinada	C.1.3) Yuxtapuesta	C.2.1) Simple	C.2.2) Yuxtapuesta	
	Total		6 (1,4%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)	3 (0,7%)	1 (0,2%) 15 (3,5%)

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Amenazante de imagen positiva del/de la locutor/a; negativa del/de la interlocutor/a					64(15,1%)	
		Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a; imagen negativa del/de la interlocutor/a	2 (0,4%)		2 (0,4%)			86 (20,3%)
		Neutralización de la amenaza	4 (0,9%)	1 (0,2%)	2 (0,4%)	3 (0,7%)	1 (0,2%)	272 (64,4%)
	Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias						203(48,1%)
		b) Combinación de estrategias	5 (1,1%)	1 (0,2%)	3 (0,7%)			67(15,8%)
		c) Realización indirecta						37(8,7%)
		d) Reparadora/justificación o excusa	1 (0,2%)					13(3%)
		e) Minimizadora			1 (0,2%)			59(13,9%)
		f) Realización camuflada				3 (0,7%)	1 (0,2%)	41 (9,7%)
		g) Cameladora						2 (0,4%)

**Tabla 70:** Realizaciones interrogativas de orden en inglés LE y aspectos de cortesía.

Se visualiza, por lo tanto, en los aspectos de cortesía que la afectación de la imagen es controlada correctamente en las diferentes realizaciones. Por otra parte, las estrategias mitigadoras son bien dominadas en la realización imperativa; es decir, la directa, mas no en las otras formas para las cuales hacen falta ajustes en la IL bien sea a través de la explicitación o la verificación espontánea de hipótesis.

La afectación de las imágenes a partir del acto de la orden sugiere que dicho acto es amenazante de la imagen positiva del/de la locutor/a y negativa del/de la interlocutor/a tanto en inglés como en español lengua nativa. En inglés LE se determinó la existencia de un mayor porcentaje (20,3%) de realizaciones potencialmente amenazantes de dichas imágenes que de aquellas realizaciones amenazantes (15,1%), resultado este que contradice la naturaleza del acto. El origen de ello podría ser la instrucción en el esfuerzo bien intencionado de los/as docentes por lograr en sus alumnos/as un uso cortés de la lengua pero que, desafortunadamente, desafía la esencia del acto de la orden en este caso particular. Habría que realizar el análisis para otro tipo de actos para así especificar a los/as estudiantes los casos donde el uso más reducido de estrategias de cortesía no indicaría un comportamiento descortés por parte del/de la aprendiz.

Los resultados totales de la producción de los/as aprendices coinciden altamente con las realizaciones en lengua nativa a pesar de que, como se ha detallado, según el tipo de oraciones se logran identificar algunas transferencias pragmáticas en el campo de la cortesía.

Si se recuerdan los resultados en lengua nativa, el tono serio (tabla 71) para las oraciones declarativas no fue registrado en las órdenes en inglés mientras que sí lo fue en español aunque con un porcentaje muy bajo (2: 0,6% realizaciones):

E56-iLE) *In order to, that we can close your account, we need the birth certificate of your pet. If you don't want one, if you don't have one, it's ok, don't worry, we're here to help you, ok? Don't worry. You can come tomorrow with the birth certificate of your dog and we are happy to help you. (3:20' MOV010,032).*

E57-iLE) *I, first, you have to tell to give me the exams that I... (0:12' MOV006,037).*

E58-iLE) *If you have a question, you have to raise your hand and after that you have to stand up, ok?* (0:31' MOV006,032).

¿Cómo podría explicarse entonces que en LE ese tono haya sido el de mayor frecuencia? Una causa, quizás evidente, sería el contexto en el cual las realizaciones fueron enunciadas; tratándose de dramatizaciones, los/as aprendices pudieron no haberle otorgado a sus enunciados el sentimiento apropiado. Evaluando su producción, se percibe el esfuerzo realizado por los/as estudiantes en el momento de las dramatizaciones, cómo ellos entraron verdaderamente en el personaje. Dejando, no obstante, la posibilidad abierta, otra explicación conduciría a la transferencia de instrucción, de la que ya se dio cuenta, y por la cual los/as alumnos/as emplearían ese tono como forma de mantenimiento “cortés” de la distancia con el fin de que el/la interlocutor/a no perciba imposición de parte del/de la locutor/a.

Los otros tonos como el firme (E59-iLE, E60-iLE) y el tranquilo (E61-iLE, E62-iLE), por su parte, según el orden de importancia son producto de una transferencia interlingüística proactiva debido a que en español se prefiere el tono firme seguido del tranquilo tal como en los resultados en LE:

E59-iLE) *Verenice, you call the sponsors* (0:16' MOV005,030).

E60-iLE) *Well you have to work and you have to pay me* (2:56' MOV001,034).

E61-iLE) *We have to grab our arms* (1:13' MOV004,034).

E62-iLE) *Ok, I need you to upload these files to the system. Also, I need you to send the invitations for the office party and make sure you send all the emails to the twitter company* (0:08' MOV004,030).

En cuanto al ritmo, de forma general, los/as aprendices mostraron una fluidez natural (E57-iLE, E62-iLE) aun cuando no se trata de su LM. La tendencia hacia el ritmo lento (E56-iLE, E61-iLE) está presente en algunos casos (13: 3% de las realizaciones) en lugar del ritmo acelerado el cual tiene segunda preferencia en lengua nativa, esto debido precisamente a tratarse de una lengua extranjera. Dichos ritmos estuvieron acompañados por la intensidad normal (E61-iLE, E62-iLE, E56-iLE) o ligeramente elevada (E58-iLE, E63-iLE):

Tipos de oraciones		A) Declarativas				
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				
Forma sintáctica de la Orden		A.1.1) Simple	A.1.2) Coordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Otros indicadores	A.1.5) Subordinada
	<b>Total</b>	28 (6,6%)	9 (2,1%)	21 (4,9%)	1 (0,2%)	15 (3,5%)

Claves de contextualización	Fonológica	a) Tono					
		a.1) Amable	1 (0,2%)				
		a.2) Firme, directo	14 (3,3%)	4 (0,9%)	3 (0,7%)		2 (0,4%)
		a.3) Cálido					
		a.4) Molesto	1 (0,2%)		1 (0,2%)		1 (0,2%)
		a.5) Agresivo			1 (0,2%)		
		a.6) Serio	4 (0,9%)	5 (1,1%)	7 (1,6%)	1 (0,2%)	9 (2,1%)
		a.7) Tranquilo	3 (0,7%)				
		a.8) Nervioso					
		a.9) Sugestivo					
		a.10) Otro	5 (1,1%)		5 (1,1%)		1 (0,2%)
		a.11) Variable			4 (0,9%)		2 (0,4%)
		b) Ritmo					
		b.1) Lento	4 (0,9%)		2 (0,4%)		1 (0,2%)
		b.2) Normal	23 (5,4%)	6 (1,4%)	15 (3,5%)	1 (0,2%)	11 (2,6%)
		b.3) Acelerado			4 (0,9%)		3 (0,7%)
		b.4) Variable	1 (0,2%)	3 (0,7%)			
		c) Intensidad					
		c.1) Normal	21 (4,9%)	8 (1,8%)	15 (3,5%)	1 (0,2%)	14 (3,3%)
		c.2) Ligeramente elevada	6 (1,4%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)		1 (0,4%)
		c.3) Elevada			1 (0,1%)		
c.4) Baja	1 (0,2%)		1 (0,2%)				
c.5) Variable							
d) Alargamiento de la sílaba	1 (0,2%)						
e) Énfasis en sílaba, palabra o proposición	3 (0,7%)	3 (0,7%)	4 (0,9%)		2 (0,4%)		
f) Entonación							

	f.1) Ascendente				
	f.2) Descendente				
	g) Otro				
	<b>Transferencia</b>				
	Diferenciación por inventario fonológico	1 (0,2%)	5 (1,1%)		4 (0,9%)
	Acentuación				
	Fonética				
	Alofónica				
	Distributiva	1 (0,2%)	2 (0,4%)		3(0,7%)
	Diferenciación en grafía-fonema	1 (0,2%)	1 (0,2%)		1(0,2%)
	<b>Error:</b>				
	Perseveración		1(0,2%)		
	Metátesis				1(0,2%)
	Anticipación				
	Sobregeneralización				1(0,2%)
	Formación de conceptos falsos				
	Desafricación				
	Pausas	9 (2,1%)	3 (0,7%)	7 (1,6%)	8 (1,8%)
	Vacilaciones	3 (0,7%)	4 (0,9%)	6 (1,4%)	1 (0,2%)
	Oración Truncada				1 (0,2%)
	Reanudación		2(0,4%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)

**Tabla 71a:** Realizaciones declarativas de orden en inglés LE y claves fonológicas de contextualización.

Tipos de oraciones		A) Declarativas				
Tipos de realizaciones		A.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Otros indicadores	A.2.5) Yuxtapuesta
	<b>Total</b>	32 (7,5%)	5 (3,5%)	3 (0,7%)	4 (0,9%)	17 (4%) 135 (31,9%)

Claves de contextualización	Fonológica	a) Tono					
		a.1) Amable				1 (0,2%)	
		a.2) Firme, directo	6 (3,7%)	1 (0,2%)	1(0,2%)	2 (0,4%)	3 (0,7%)
		a.3) Cálido					
		a.4) Molesto					
		a.5) Agresivo					
		a.6) Serio	15 (3,5%)	3 (0,7%)	2 (0,4%)	2 (0,4%)	7 (1,6%)
		a.7) Tranquilo	8 (1,8%)	1 (0,2%)			2 (0,4%)
		a.8) Nervioso					
		a.9) Sugestivo					
		a.10) Otro	1 (0,2%)				1 (0,2%)
		a.11) Variable	2 (0,4%)				3 (0,7%)
		b) Ritmo					
		b.1) Lento	3 (0,7%)	1 (0,2%)			2 (0,4%)
		b.2) Normal	29 (6,8%)	3 (0,7%)	3 (0,7%)	3 (0,7%)	14 (3,3%)
		b.3) Acelerado					
		b.4) Variable		1 (0,2%)		1 (0,2%)	1 (0,2%)
		c) Intensidad					
		c.1) Normal	30 (7,1%)	5 (1,1%)	3 (0,7%)	1(0,2%)	14 (3,3%)
		c.2) Ligeramente elevada	2 (0,4%)			2 (0,4%)	3 (0,7%)
c.3) Elevada				1 (0,2%)			
c.4) Baja							
c.5) Variable							



	d) Alargamiento de la sílaba				
	e) Énfasis en sílaba, palabra o proposición				3 (0,7%)
	f) Entonación				
	f.1) Ascendente 1 (0,2%)				
	f.2) Descendente				
	g) Otro				
	<b>Transferencia</b>				
	Diferenciación por inventario fonológico 5 (1,1%)				
	Acentuación		1 (0,2%)		1 (0,2%)
	Fonética 1 (0,2%)		1 (0,2%)		1 (0,2%)
	Alofónica				
	Distributiva		1 (0,2%)	1 (0,2%)	
	Diferenciación en grafía-fonema				
	<b>Error:</b>				
	Perseveración				
	Metátesis				
	Anticipación				
	Sobregeneralización				
	Formación de conceptos falsos 1 (0,2%)		1 (0,2%)		
	Desafricación				
	Pausas 14 (3,3%)	1 (0,2%)		1 (0,2%)	5 (1,1%)
	Vacilaciones 4 (0,9%)	3 (0,7%)			5 (1,1%)
	Oración Truncada				
	Reanudación 3 (0,7%)				2 (0,4%)

**Tabla 71b:** Realizaciones declarativas de orden en inglés LE y claves fonológicas de contextualización.

E57-iLE) *I, first, you have to tell to give me the exams that I...* (0:12' MOV006,037).

E62-iLE) *Ok, I need you to upload these files to the system. Also, I need you to send the invitations for the office party and make sure you send all the emails to the twitter company* (0:08' MOV004,030).

E61-iLE) *We have to grab our arms* (1:13' MOV004,034).

E63-iLE) *You have to pay. No! Of course you have to pay. Come back* (2:43' MOV010,034).

E58-iLE) *If you have a question, you have to raise your hand and after that you have to stand up, ok?* (0:31' MOV006,032).

E56-iLE) *In order to, that we can close your account, we need the birth certificate of your pet. If you don't want one, if you don't have one, it's ok, don't worry, we're here to help you, ok? Don't worry. You can come tomorrow with the birth certificate of your dog and we are happy to help you.* (3:20' MOV010,032).

Desde una perspectiva fonológica, para las transferencias manifiestas, se tomó la categorización de Moulton (1962 citado por Odlin 1989), la cual fue detallada anteriormente, que comprende las transferencias fonética, alofónica y distributiva aunada a la fonológica. A partir de los datos obtenidos, la tipología se modificó tomando las tres primeras y adaptando otras categorías como la acentuación, la diferenciación por inventario fonológico equivalente a la transferencia fonológica, pero con un nombre más específico para lograr la distinción con la categoría emergente de diferenciación en grafía-fonema. En este tipo de realizaciones las transferencias más perceptibles fueron la diferenciación por inventario fonológico (E64-iLE, E65-iLE) y la transferencia distributiva (E58-iLE, E66-iLE):

E64-iLE) *Eh...Excuse-me ladies but the food is over. The kitchen is on fire so we cannot food for today, sorry. You have to leave the restaurant* (1:12' MOV010,034)

Pronunciación de *leave* con /i/ débil más cercana al español y de *Eh* con /e/.

E65-iLE) *You must say the truth because the people is listen to you.* (1:41' MOV00E,034).

Pronunciación de /ɔ/ en *must* más cercana al español.

E58-iLE) *If you have a question, you have to raise your hand and after that you have to stand up, ok?* (0:31' MOV006,032).

Pronunciación de /t/ en *question*.

E66-iLE) *But we have to start planning, so I have decided that you're, Juliette, are gonna be in charge of the, let's say the activities, the recreational activities for the waterpark* (0:32' MOV013,034).

Prótesis en *stop* /Estop/.

La tipología de errores surgió *ad hoc* y comprendió errores de tipo perseveración, metátesis, anticipación, sobregeneralización, formación de conceptos falsos y desafricación. En las oraciones declarativas, aunque con un porcentaje mínimo, la formación de conceptos falsos (E67-iLE), la perseveración (E68-iLE), la metátesis (E42-iLE) y la sobregeneralización (E69-iLE) tuvieron lugar:

E67-iLE) *I would like to order water* (1:03' MOV001,034).

Pronunciación de /d/ en *water*.

E68-iLE) *You must leave! You must leave the place now!* (0:45' MOV002,032).

Pronunciación de /li:s/ por /li:v/ en *leave* luego de *must*.

E42-iLE) *And you have to ask for, if the, if she wants to have the breast implants* (1:28' MOV00C,032).

Pronunciación de /aks/ por /ask/ en *ask*.

E69-iLE) *Yeah, dad is working to give you to give you everything, right? So, you have to help me* (2:25' MOV016,037).

Pronunciación de /i/ en la primera sílaba de *everything*.

Existen otros elementos presentes en la producción que caracterizan al *corpus* como un discurso oral y espontáneo, sobre todo con enunciadores/as hablantes no nativos/as. Estos elementos se refieren a las pausas (E61-iLE), las vacilaciones (E57-iLE) y la reanudación (E57-iLE), con mayor aparición, además de las oraciones truncadas (E57-iLE):

E61-iLE) *We have to grab our arms* (1:13' MOV004,034).

E57-iLE) *I, first, you have to tell to give me the exams that I...* (0:12' MOV006,037).

En las imperativas (tabla 72), se mantiene el tono firme (E70-iLE, E71-iLE, E23-iLE) como el estado principal en la emisión de la orden. Después de este, el más empleado fue el serio (E72-iLE, E52-iLE) difiriendo del *corpus* en inglés y español lengua nativa debido, probablemente, al tipo de situación, a un intento de tono firme no llevado a cabo por tratarse de dramatizaciones o bien por el número de situaciones neutras habidas. No se perciben situaciones particulares para el ritmo y para la intensidad:

E70-iLE) *Hey, sir, come!* (0:09' MOV005,031).

E71-iLE) *Go there and come later* (0:37' MOV014,034).

E23-iLE) *So, but, please, call me one day before so I can, eh, make sure he comes for the appointment, ok?* (3:46' MOV001,034).

E72-iLE) *Now, to your right!* (0:46' MOV00A,037).

E52-iLE) *Eh, Andrea, you are going to be in charge of the food, so call a good company, a catering company for, you know, the the food to ever...* (0:51' MOV00F,034).

Para este tipo de producciones, las transferencias perceptibles fueron la diferenciación por inventario fonológico (E23-iLE, E73-iLE), la transferencia distributiva (E74-iLE, E75-iLE) y la transferencia por diferenciación grafía-fonema (E76-iLE):

E23-iLE) *So, but, please, call me one day before so I can, eh, make sure he comes for the appointment, ok?* (3:46' MOV001,034).

Pronunciación de *eh* con /e/.

E73-iLE) *Please!* (0:19' MOV013,037).

Pronunciación de /s/ en *please*.

E74-iLE) *Stand up, and let's go, ok?* (3:00' MOV00A,030).

Prótesis en *stand* /Estænd/.

E75-iLE) *Tell me: What is your full name?* (0:36' MOV00B,034).

Apócope en *name*, omisión del fonema final /m/.

E76-iLE) *And keep calm* (2:56' MOV014,037).

Pronunciación de /l/ en *calm*.

Otros tipos de errores estuvieron menos presentes. Se trata de los errores de anticipación (E77-iLE), desafricación (E78-iLE) y perseveración (E79-iLE):

E77-iLE) *Please, close your mouth.* (0:18' MOV016,037).

Anticipación: pronunciación de /θ/ en *close* antes de *mouth*.

E78-iLE) *Check the guy* (0:30' MOV006,030).

Desafricación: pronunciación de /j/ por /tʃ/.

E79-iLE) *Go to your room to check you're your room, if somebody is missing, something is missing, sorry* (1:49' MOV014,037).

Pronunciación de /θ/ por /s/ en *missing*.

Tipos de oraciones		B) Imperativas				
Tipos de realizaciones		Realización directa				
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Otros indicadores
	<b>Total</b>	12 (2,8%)	8 (1,8%)	132 (31,2%)	90 (21,3%)	30 (7,1%)

Claves de contextualización	Fonológica	a) Tono					
		a.1) Amable	1 (0,2%)		7 (1,6%)		1 (0,2%)
		a.2) Firme, directo	5 (1,1%)	5 (1,1%)	59 (13,9%)	45 (0,9%)	13 (3%)
		a.3) Cálido					
		a.4) Molesto			7 (1,6%)	5 (1,1%)	
		a.5) Agresivo					
		a.6) Serio	1 (0,2%)	1 (0,2%)	26 (6,1%)	5 (1,1%)	9 (2,1%)
		a.7) Tranquilo	1 (0,2%)		18 (4,2%)	7 (1,6%)	5 (1,1%)
		a.8) Nervioso				2 (0,4%)	
		a.9) Sugestivo			1 (0,2%)		
		a.10) Otro	1 (0,2%)	1 (0,2%)	12 (2,8%)	14 (3,3%)	1 (0,2%)
		a.11) Variable	3 (0,7%)	1 (0,2%)	2 (0,4%)	12 (2,8%)	1 (0,2%)
		b) Ritmo					
		b.1) Lento	1 (0,2%)	1 (0,2%)	11 (2,6%)	3 (0,7%)	3 (0,7%)
		b.2) Normal	9 (2,1%)	6 (1,4%)	115 (27,2%)	64 (15,1%)	23 (5,4%)
		b.3) Acelerado		1 (0,2%)	6 (1,4%)	18 (4,2%)	1 (0,2%)
		b.4) Variable:	2 (0,4%)			5 (1,1%)	3 (0,7%)
		c) Intensidad					
		c.1) Normal	10 (2,3%)	8 (1,8%)	105 (24,8%)	51 (12%)	20 (4,7%)
		c.2) Ligeramente elevada	2 (0,4%)		17 (4%)	18 (4,2%)	5 (1,1%)
c.3) Elevada			7 (1,6%)	11 (2,6%)	3 (0,7%)		
c.4) Baja			2 (0,4%)	1 (0,2%)	1 (0,2%)		
c.5) Variable			1 (0,2%)	9 (2,1%)	1 (0,2%)		

d) Alargamiento de sílaba	1 (0,2%)	1 (0,2%)		
e) Énfasis en sílaba, palabra o proposición		5 (1,1%)	10 (2,3%)	1 (0,2%)
f) Entonación				
f.1) Ascendente				
f.2) Descendente				
g) Otro				
<b>Transferencias:</b>				
Diferenciación por inventario fonológico	1 (0,2%)	4 (0,9%)	10 (2,3%)	2 (0,4%)
Acentuación				
Fonética				
Alofónica				
Distributiva	2 (0,4%)	2 (0,4%)	3 (0,7%)	
Diferenciación grafía-fonema		1 (0,2%)	1 (0,2%)	
<b>Errores:</b>				
Perseveración	1 (0,2%)			
Metátesis				
Anticipación		2 (0,4%)		
Sobregeneralización				
Formación de conceptos falsos				
Desafricación		1 (0,2%)	1 (0,2%)	
Pausas	5 (1,1%)	2 (0,4%)	12 (2,8%)	13 (3%)
Vacilaciones	3 (0,7%)	2 (0,4%)	3 (0,7%)	1 (0,2%)
Oración Truncada		1 (0,2%)	2 (0,4%)	1 (0,2%)
Reanudación	1 (0,2%)	6(1,4%)	6 (1,4%)	

**Tabla 72:** Realizaciones imperativas de orden en inglés LE y claves fonológicas de contextualización.

De igual manera existieron marcas de oralidad más acentuadas al tratarse de hablantes de LE; entre ellas las pausas (E70-iLE, E71-iLE), las vacilaciones (E23-iLE, E52-iLE), la reanudación (E79-iLE, E80-iLE) y la oración truncada (E19-iLE):

E70-iLE) *Hey, sir, come!* (0:09' MOV005,031).

E71-iLE) *Go there and come later* (0:37' MOV014,034).

E23-iLE) *So, but, please, call me one day before so I can, eh, make sure he comes for the appointment, ok?* (3:46' MOV001,034).

E52-iLE) *Eh, Andrea, you are going to be in charge of the food, so call a good company, a catering company for, you know, the the food to ever...* (0:51' MOV00F,034).

E79-iLE) *Go to your room to check you're your room, if somebody is missing, something is missing, sorry* (1:49' MOV014,037).

E80-iLE) *And give me your, please, give me your ID number* (2:57' MOV001,034).

E19-iLE) *Ma'am, please, put your... put your feet down. It's not...* (1:34' MOV002,031).

El uso del tono serio (E55-iLE, E31-iLE) en la realización interrogativa de la orden (tabla 73) se presenta como una transferencia proactiva de la LM de los/as estudiantes ya que es el tono serio, junto con el firme, el que prima para estas realizaciones en lugar del tono tranquilo presente como primera opción en inglés lengua nativa:

E55-iLE) *Can I have it?* (0:48' MOV010,032).

E31-iLE) *Could you, please, turn off the...?* (1:49' MOV00F,037).

En este caso, las transferencias halladas fueron de diferenciación por inventario fonológico (E81-iLE) y el error localizado en la producción fue de desafricación (E82-iLE):

E81-iLE) *Ok sir, can you give me your Id?* (0:15' MOV007,030).

Pronunciación de /i/ en *sir*.

E82-iLE) *Can you please check my...my papers, please?* (1:01' MOV010,032).

Pronunciación de /j/ por /tʃ/ en *check*.

De igual manera, se encontraron pausas (E82-iLE), vacilaciones (E35-iLE) y reanudaciones (E33-iLE):

E82-iLE) *Can you please check my...my papers, please?* (1:01' MOV010,032).

Tipos de oraciones		C) Interrogativas					
Tipos de realizaciones		C.1) Realización indirecta			C.2) Realización camuflada		
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		C.1.1) Simple	C.1.2) Subordinada	C.1.3) Yuxtapuesta	C.2.1) Simple	C.2.2) Yuxtapuesta	
	Total		6 (1,4%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)	3 (0,7%)	1 (0,2%) 15 (3,5%)

Claves de contextualización	Fonológica						
		a) Tono					
a.1) Amable	1 (0,2%)			1 (0,2%)			13 (3%)
a.2) Firme, directo				2 (0,4%)			165 (39%)
a.3) Cálido							0 (%)
a.4) Molesto							15 (3,5%)
a.5) Agresivo							1 (0,2%)
a.6) Serio	4 (0,9%)				2 (0,4%)		103 (24,4%)
a.7) Tranquilo	1 (0,2%)	1 (0,2%)			1 (0,2%)	1 (0,2%)	49 (11,6%)
a.8) Nervioso							2 (0,4%)
a.9) Sugestivo							1 (0,2%)
a.10) Otro							42 (9,9%)
a.11) Variable				1 (0,2%)			31 (7,3%)
b) Ritmo							
b.1) Lento							32 (7,5%)
b.2) Normal	6 (1,4%)	1 (0,2%)		3 (0,7%)	3 (0,7%)	1 (0,2%)	339 (80,3%)
b.3) Acelerado				1 (0,2%)			34 (8%)
b.4) Variable							17 (4%)
c) Intensidad							
c.1) Normal	5 (1,1%)	1 (0,2%)		4 (0,9%)	3 (0,7%)	1 (0,2%)	320 (75,8%)
c.2) Ligeramente elevada:							61 (14,4%)
c.3) Elevada							23 (5,4%)
c.4) Baja	1 (0,2%)						7 (4%)
c.5) Variable							11 (2,6%)



	d) Alargamiento de sílaba					3 (0,7%)
	e) Énfasis en sílaba, palabra o proposición	1 (0,2%)			1 (0,2%)	33 (7,8%)
	f) Entonación					
	f.1) Ascendente					1 (0,2%)
	f.2) Descendente					0 (%)
	g) Otro					0 (%)
	<b>Transferencias:</b>					
	Diferenciación por inventario fonológico	1 (0,2%)	1 (0,2%)		1 (0,2%)	35 (8,2%)
	Acentuación					2 (0,4%)
	Fonética					3 (0,7%)
	Alofónica					0 (0%)
	Distributiva					15 (3,5%)
	Diferenciación grafía-fonema					5 (1,1%)
	<b>Errores:</b>					
	Perseveración					2 (0,4%)
	Metátesis					1 (0,2%)
	Anticipación					2 (0,4%)
	Sobregeneralización					1 (0,2%)
	Formación de conceptos falsos					2 (0,4%)
	Desafricación	1 (0,2%)				3 (0,7%)
	Pausas	2 (0,4%)	1 (0,2%)		1 (0,2%)	86 (20,3%)
	Vacilaciones		1 (0,2%)	1 (0,2%)		44 (10,4%)
	Oración Truncada					5 (1,1%)
	Reanudación	1 (0,2%)		1 (0,2%)		27 (6,3%)

**Tabla 73:** Realizaciones interrogativas de orden en inglés LE y claves fonológicas de contextualización.

Tipos de oraciones		A) Declarativas				
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				
Forma sintáctica de la Orden		A.1.1) Simple	A.1.2) Coordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Otros indicadores	A.1.5) Subordinada
	Total		28 (6,6%)	9 (2,1%)	21 (4,9%)	1 (0,2%)

Claves de contextualización	Elección léxica	a) Estrategias de intensificación				
		a.1) Realización indirecta	1 (0,2%)			
	a.2) Realización camuflada					
	a.3) Enfatizador	4 (0,9%)	1 (0,2%)	2 (0,4%)		3(0,7%)
	a.4) Argumentación			1 (0,2%)		
	a.5) Repetición			1 (0,2%)		
	a.6) Combinación	6 (1,4%)	2 (0,4%)	8 (1,8%)		1 (0,2%)
	a.7) Otro					
	a.8) No se emplean	17 (4%)	6 (1,4%)	9 (2,1%)	1 (0,2%)	9 (2,1%)
	b) Foco de atención					
	b.1) <i>I</i>	1 (0,2%)	1 (0,2%)			
	b.2) <i>You</i>	23 (5,4%)	8 (1,8%)	18 (4,2%)	1 (0,2%)	14 (3,3%)
	b.3) <i>We</i>	3 (0,7%)		2 (0,4%)		1 (0,2%)
	b.4) Combinación					
	b.5) Otro			1 (0,2%)		
	b.6) No se emplean	1 (0,2%)				
	c) Marcadores contextuales					
	c.1) Términos coloquiales					2 (0,4%)
	c.2) Vulgarismos					
	c.3) Contracción	1 (0,2%)		1 (0,2%)		3 (0,7%)
	c.4) Términos o expresiones formales			1 (0,2%)		1 (0,2%)
	c.5) Combinación			1 (0,2%)		

c.6) Otro					
c.7) No se emplean	27 (6,3%)	9 (2,1%)	18 (4,2%)	1 (0,2%)	9 (2,1%)
d) Marcadores discursivos más frecuentes					
d.1) <i>okay</i>		1 (0,2%)	3 (0,7%)		1 (0,2%)
d.2) <i>all right</i>					
d.3) <i>then</i>					
d.4) <i>so</i>		1 (0,2%)			1(0,2%)
d.5) <i>please</i>	1 (0,2%)				
d.6) <i>hey</i>					
d.7) <i>well</i>	1 (0,2%)	1 (0,2%)			
d.8) <i>now</i>					
d.9) <i>come on</i>					
d.10) Combinación	2 (0,4%)	2 (0,4%)	7 (1,6%)		8 (1,8%)
d.11) No se emplean	19 (4,5%)	3 (0,7%)	9 (2,1%)	1 (0,2%)	2 (0,4%)
d.12) Otro	5 (1,1%)	1 (0,2%)	2 (0,4%)		3 (0,7%)
<b>Transferencias:</b>					
Interlingüística	2 (0,4%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)		1 (0,2%)
Intralingüística	4 (0,9%)	1 (0,2%)	3 (0,7%)		2 (0,4%)
Cultural		1 (0,2%)	1 (0,2%)		
<b>Errores:</b>					
Selección errónea					
Omisión	1 (0,2%)				
Sobregeneralización					
<b>Estrategias:</b>					
Paráfrasis	1 (0,2%)				1 (0,2%)
Elusión	1 (0,2%)		4 (0,9%)		2 (0,4%)

**Tabla 74a:** Realizaciones declarativas de orden en inglés LE y claves léxicas de contextualización.

Tipos de oraciones		A) Declarativas				
Tipos de realizaciones		A.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la Orden		A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Otros indicadores	A.2.5) Yuxtapuesta
	<b>Total</b>		32 (7,5%)	5 (3,5%)	3 (0,7%)	4 (0,9%)
						135 (31,9%)

Claves de contextualización	Elección léxica	a) Estrategias de intensificación				
		a.1) Realización indirecta				
	a.2) Realización camuflada					
	a.3) Enfatizador	2 (0,4%)		2 (0,4%)		2 (0,4%)
	a.4) Argumentación					
	a.5) Repetición	2(0,4%)				1 (0,2%)
	a.6) Combinación					2 (0,4%)
	a.7) Otro					1(0,2%)
	a.8) No se emplean	28 (6,6%)	5 (1,1%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)	11 (2,6%)
	b) Foco de atención					
	b.1) <i>I</i>	25 (5,9%)	2 (0,4%)	2 (0,4%)		13 (3%)
	b.2) <i>You</i>	1 (0,2%)	1 (0,2%)			1 (0,2%)
	b.3) <i>We</i>	4 (0,9%)	2 (0,4%)	1 (0,2%)		2 (0,4%)
	b.4) Combinación					1 (0,2%)
	b.5) Otro	2 (0,4%)				
	b.6) No se emplean				4 (0,9%)	
	c) Marcadores contextuales					
	c.1) Términos coloquiales	3 (0,7%)				2 (0,4%)
	c.2) Vulgarismos					
	c.3) Contracción	1 (0,2%)				1 (0,2%)
	c.4) Términos o expresiones formales					1 (0,2%)

c.5) Combinación					
c.6) Otro					1 (0,2%)
c.7) No se emplean	28 (6,6%)	5 (1,1%)	3 (0,7%)	4 (0,9%)	12 (2,8%)
d) Marcadores discursivos más frecuentes					
d.1) <i>okay</i>	2 (0,4%)				2 (0,4%)
d.2) <i>all right</i>					
d.3) <i>then</i>					
d.4) <i>so</i>					
d.5) <i>please</i>	4 (0,9%)				3 (0,7%)
d.6) <i>hey</i>					
d.7) <i>well</i>	2 (0,4%)				
d.8) <i>now</i>					
d.9) <i>come on</i>					
d.10) Combinación	3 (0,7%)	2 (0,4%)	1 (0,2%)		4 (0,9%)
d.11) No se emplean	19 (4,5%)	1 (0,2%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)	5 (1,1%)
d.12) Otro	2 (0,4%)	2 (0,4%)	1 (0,2%)		3 (0,7%)
<b>Transferencias:</b>					
Interlingüística		1 (0,2%)			1 (0,2%)
Intralingüística		1 (0,2%)	1 (0,2%)		5 (1,1%)
Cultural					
<b>Errores:</b>					
Selección errónea					
Omisión					
Sobregeneralización					
<b>Estrategias:</b>					
Paráfrasis			1 (0,2%)		
Elusión	2 (0,4%)				

**Tabla 74b:** Realizaciones declarativas de orden en inglés LE y claves léxicas de contextualización.

E35-iLE) *Can you, please, answer the question? What do you think about oth, ah, people who steals other people's ideas?* (1:29' MOV00A,031).

E33-iLE) *I would, I would like to...Coul...Would you mind to bring me, ehm, eh rice and chicken?* (0:27' MOV010,034).

De forma general, las principales transferencias fonológicas en la producción de la orden en inglés LE fueron las de diferenciación por inventario fonológico (35: 8,2%) y las transferencias distributivas (15: 3,5%) dependientes de la posición del fonema y de las combinaciones posibles en la lengua. En cuanto a los errores, su porcentaje de aparición fue bastante bajo en este ámbito. En todo caso, la desafricación (3: 0,7%) tuvo mayor presencia seguida por la perseveración (2: 0,4%), la anticipación (2: 0,4%) y la formación de conceptos falsos (2: 0,4%). Asimismo, se destacaron las pausas (86: 20,3%) y las vacilaciones (44: 10,4%).

En referencia a las estrategias de intensificación (tabla 74), en lengua nativa se trató de evitar su utilización; por lo tanto, en esta ocasión, la transferencia de instrucción surtió el efecto deseado ya que en su homólogo en lengua nativa la preferencia es por no emplearlas para evitar el riesgo de amenaza. En todos los casos, la intensificación de la orden para una realización declarativa se logra primeramente a través de la combinación de estrategias (E83-iLE, E68-iLE). La segunda estrategia de preferencia en inglés LE es; sin embargo, la enfatizadora (E13-iLE, E44-iLE) como en su correspondiente en español lengua nativa; por lo tanto se presentaría una transferencia proactiva negativa debido a que en inglés lengua nativa la segunda estrategia es la repetición:

E83-iLE) *You have to tell me. Where did you find that? Where did you find that?* (2:25' MOV00E,032).

Repetición. Realización indirecta. Enfatizador: intensidad, gestos.

E68-iLE) *You must leave! You must leave the place now!* (0:45' MOV002,032).

Repetición. Realización indirecta. Enfatizador: adverbio: *now*.

E13-iLE) *Eh, do you remember that the last year I lent you some money? And I have stalken you because I need the money right now* (0:15' MOV001,034).

Enfatizador: *right now*.

E44-iLE) *I need your help before you go out. Get the idea. I mean it* (1:15' MOV016,037).

Enfatizador: énfasis, expresiones: *get the idea, I mean it*.

El foco de atención de las realizaciones fue, primordialmente, con el pronombre de segunda persona del singular (E84-iLE) y después el pronombre de primera persona en singular (E44-iLE) no presentándose, entonces, ninguna transferencia evidenciada:

E84-iLE) *You have to be quiet* (0:08' MOV006,032).

E44-iLE) *I need your help before you go out. Get the idea. I mean it* (1:15' MOV016,037).

Para sustentar la afirmación anterior en cuanto a la baja reiteración de registros coloquiales con relación a las realizaciones en lengua nativa, existe una falta considerable de marcadores contextuales en la producción en LE procedente de la concepción transferida de mantenimiento de un registro neutro por parte de un/a futuro/a docente de LE. En consecuencia, el uso disminuido de términos coloquiales (E85-iLE) y, sobre todo, de contracciones (E86-iLE) representan un error sociolingüístico en la expresión oral de los/as aprendices en cuestión:

E85-iLE) *Yeah, I need to close my account. I'm not going to use it anymore* (0:07' MOV004,031).

E86-iLE) *And also, I need, I'm I'm gonna be late tonight. I'm going to come back late, so, sorry, but I need your help more than the other days* (1:23' MOV016,037).

Tanto en inglés como en español lengua nativa, se emplearon marcadores discursivos en los enunciados de orden; en inglés LE, hubo mayor uso de dichos marcadores cuya función en LE podría ser la de ocupar espacios en la oración para proporcionarle mayor tiempo al/a la locutor/a de organizar sus enunciados; son empleados como muletillas que demuestran sutilmente una falta, no necesariamente alta, de dominio del idioma. De esta forma, se coincide con Campillos (2014) para quien el uso innecesario de los conectores es debido a la hipercorrección o a la necesidad de ganar tiempo para pensar. Esta aseveración se confirma con la frecuencia en la combinación de marcadores por parte de los/as aprendices; hecho que no ocurrió en las lenguas nativas:

E87-iLE) *Ok, Paola, you know, I'm working here all the time, every day. You know that and I need your help to do the the things the here in the house. So...* (0:02' MOV016,037).

E88-iLE) *So, you're gonna gather, ah, some people maybe to help you with this because I know that you're gonna need a lot of people, I mean, it's gonna be a really big a really really big waterpark so if you need more people, don't worry for that part.* (1:47' MOV013,034).

El marcador de uso frecuente fue el *okay* (E89-iLE). El marcador *please* (E90-iLE) tuvo también su recurrencia en LE aun cuando ni en inglés ni en español lengua nativa se localizó dicho marcador en las órdenes declarativas; se trata de otra interferencia en la instrucción proveniente de la insistencia del adverbio como marca de cortesía:

E89-iLE) *Ok, that's not my fault. You have to pay. You have to pay. That's not my problem* (3:06' MOV013,037).

E90-iLE) *No, I want a glass of wine, please* (1:20' MOV007,031).

La tipología de transferencia empleada fue la tomada para el dominio sintáctico: interlingüística (E91-iLE) e intralingüística (E92-iLE, E39-iLE); esta última con mayor recurrencia para esta clase de realizaciones. Se encontraron, además, transferencias de tipo cultural (E93-iLE):

E91-iLE) *I'm sorry. I'm sorry, but I I want to to eat a big pizza, jam, tomatoes, cheese* (0:57' MOV013,037).

Transferencia retroactiva: *jam* (*jalea*) por *jambon* (*jamón*) en lugar de *ham*.

E92-iLE) *You need to look for the house, to look for all over the place and use this torch, flashlight, eh, to look for it cause there are some parts of the house that is very dark* (0:28' MOV00D,037).

Diferenciación: *look for* y *look over*.

E39-iLE) *I want you, I need you to do your bedroom today or I'll take off your cell phones* (0:46' MOV00C,037).

Diferenciación: *take off* y *take away*.

E93-iLE) *Well, ah, yes, ah, you, you can go to ah, the IMAU, ah the IMAU offices, and, I don't know, ask about the, eh, the current plans, about garbage recollection and disposal, you know?* (0:29' MOV00F,032).

Cultural: *IMAU* (*Instituto Municipal de Aseo Urbano en Maracaibo, Venezuela*).



El error localizado fue de omisión (E94-iLE) aunque con frecuencia baja (1: 0,2%):

E94-iLE) *And now, you have to try, eh, to be on foot again* (0:51' MOV004,034).

Omisión de adjetivo: *back on your feet*.

Así pues, se evidenciaron estrategias comunicativas ante la ausencia o duda al respecto de algún término dado. Estas fueron la elusión (E95-iLE, E96-iLE) y la paráfrasis (E97-iLE):

E95-iLE) *I would like to... roast beef and chips* (0:35' MOV010,034).

Elusión del vocablo *have*: *I would like to have roast beef*.

E96-iLE) *Eh...Excuse-me ladies but the food is over. The kitchen is on fire so we cannot food for today, sorry. You have to leave the restaurant* (1:12' MOV010,034).

Elusión del vocablo *serve*: *we cannot serve food*.

E97-iLE) *Well, you have to call to different companies to see if they have like a, to create the schedule, like this Monday we have this play and the other play and the other play and...* (1:33' MOV00F,034).

Tanto en inglés como en LE (tabla 75), los momentos de aplicación de estrategias intensificadoras alcanzaron frecuencias cercanas. El uso de la estrategia principal de intensificación para el inglés; es decir, la enfatizadora (E98-iLE, E47-iLE), tampoco es problemático para los/as aprendices; sin embargo, se evidencia un exceso en la combinación de estrategias (39: 9,2%, E99-iLE) con respecto a la lengua nativa inglesa (5: 2,8%) con fuente en LM española donde la estrategia logra un índice elevado (55: 17,6%); de allí la tendencia a una mayor aplicación de la misma:

E98-iLE) *Oh my God! Hide it!* (0:09' MOV006,030).

Enfatizador: ritmo, intensidad.

E47-iLE) *Very quick!* (0:28' MOV006,034).

Enfatizador: adverbios: *very quick*.

E99-iLE) *Stop! Do not bother me! Stop!* (0:03' MOV00B,032).

Combinación: Repetición. Enfatizador: intensidad, prohibición enfática.

Tipos de oraciones		B) Imperativas				
Tipos de realizaciones		Realización directa				
Forma sintáctica de la Orden		B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Otros indicadores
	<b>Total</b>	12 (2,8%)	8 (1,8%)	132 (31,2%)	90 (21,3%)	30 (7,1%)

Claves de contextualización	Elección léxica	a) Estrategias de intensificación					
		a.1) Realización indirecta					
		a.2) Realización camuflada					
		a.3) Enfatizador	2 (0,4%)	2 (0,4%)	37 (8,7%)	15 (3,5%)	7 (1,6%)
		a.4) Argumentación				5 (1,1%)	1 (0,2%)
		a.5) Repetición				14 (3,3%)	2 (0,2%)
		a.6) Combinación				37 (8,7%)	2 (0,2%)
		a.7) Otro					
		a.8) No se emplean	10 (2,3%)	6 (1,4%)	95 (22,5%)	19 (4,5%)	18 (4,2%)
		b) Foco de atención					
		b.1) <i>I</i>				1 (0,2%)	
		b.2) <i>You</i>	4 (0,9%)	3 (0,7%)	14 (3,3%)	31 (7,3%)	10 (2,3%)
		b.3) <i>We</i>				1 (0,2%)	
		b.4) Combinación					
		b.5) Otro					
		b.6) No se emplean	8 (1,8%)	5 (1,1%)	118 (27,9%)	57 (13,5%)	20 (4,7%)
		c) Marcadores contextuales					
		c.1) Términos coloquiales	1 (0,2%)		4 (0,9%)	6 (1,4%)	1 (0,2%)
		c.2) Vulgarismos				1 (0,2%)	
		c.3) Contracción				1 (0,2%)	
c.4) Términos o expresiones formales			1 (0,2%)	3 (0,7%)	2 (0,4%)		
c.5) Combinación			1 (0,2%)				
c.6) Otro				1 (0,2%)	1 (0,2%)		

c.7) No se emplean	11 (2,6%)	8 (1,8%)	126 (29,8%)	78 (18,4%)	26 (6,1%)
d) Marcadores discursivos más frecuentes					
d.1) <i>okay</i>	2 (0,4%)		8 (1,8%)	5 (1,1%)	2 (0,4%)
d.2) <i>all right</i>					
d.3) <i>then</i>					
d.4) <i>so</i>			1 (0,2%)	1 (0,2%)	
d.5) <i>please</i>	2 (0,4%)	1 (0,2%)	27 (6,3%)	14 (3,3%)	8 (1,8%)
d.6) <i>hey</i>			1 (0,2%)	1 (0,2%)	
d.7) <i>well</i>		1 (0,2%)	3 (0,7%)	1 (0,2%)	
d.8) <i>now</i>			5 (1,1%)	2 (0,4%)	2 (0,4%)
d.9) <i>come on</i>			1 (0,2%)	3 (0,7%)	1 (0,2%)
d.10) Combinación	1 (0,2%)	2 (0,4%)	10 (2,3%)	12 (2,8%)	2 (0,4%)
d.11) No se emplean	6 (1,4%)	2 (0,4%)	70 (16,5%)	46 (10,9%)	14 (3,3%)
d.12) Otro	1 (0,2%)	2 (0,4%)	6 (1,4%)	5 (1,1%)	1 (0,2%)
<b>Transferencia:</b>					
Interlingüística			2 (0,4%)	2 (0,4%)	
Intralingüística			3 (0,7%)	1 (0,2%)	
Cultural					
<b>Errores:</b>					
Selección errónea		1 (0,2%)			
Omisión					
Sobregeneralización				1 (0,2%)	
<b>Estrategias:</b>					
Paráfrasis				2 (0,4%)	
Elusión					

**Tabla 75:** Realizaciones imperativas de orden en inglés LE y claves léxicas de contextualización.

En cuanto a los marcadores contextuales, el elemento que conviene destacar es el bajo empleo de términos coloquiales (12: 2,8%); esto, evidentemente, relacionado con su aparición en las lenguas nativas (inglés: 22: 12,6% y español: 37: 11,8%). Otra prueba que confirma la transferencia de instrucción referida con anterioridad:

E100-iLE) *Hey, you, come on! You can't do that! Come on! Here!* (0:34' MOV010,037).

En el precedente apartado sobre las declarativas, se resaltó el empleo de marcadores discursivos en tanto muletillas. Esto se sustenta en las imperativas de orden al observar que en inglés y en español lengua nativa la ausencia de marcadores de este tipo dentro de las órdenes supera el setenta por ciento (70%) de las realizaciones imperativas (inglés: 88: 50,5% o 72,1% de las realizaciones imperativas y español: 205: 65,7% o 77% de las formas imperativas) mientras que en LE el porcentaje es inferior (138: 32,7% o 50,7% de las imperativas).

Asimismo, el abuso del marcador *please* (E101-iLE) sigue presente en estas realizaciones siendo el marcador privilegiado por los/as aprendices (52: 12,3%) seguido por la combinación (27:6,3%, E102-iLE) lo cual refuerza la hipótesis. Cabe señalar que los/as aprendices mostraron un empleo adecuado del marcador *okay* (4% en LE e inglés lengua nativa, E103-iLE); sería conveniente en la instrucción indicar este acierto como forma de reforzar el aprendizaje a la vez que conviene estimular la inclusión del marcador *all right* con valor en lengua nativa y ausente en su correspondiente LE:

E101-iLE) *Please, take notes* (1:38' MOV009,031).

E102-iLE) *Eh, Mr Obama, please* (0:51' MOV004,031).

E103-iLE) *Pay attention to him and listen very carefully, ok?* (0:15' MOV003,030).

Evaluada las transferencias pragmáticas en este ámbito, se puede decir que son más relevantes que las evidenciadas en el dominio puramente lingüístico en el cual aparecieron cuatro casos (4: 0,9%) de cada tipo: interlingüística (E104-iLE) e intralingüística (E105-iLE):

E104-iLE) *And Fabiana, ok, you'll be in charge to call every comp, every theater company that you know to, you know, call them, see if they can in the schedule. You will planify the logistic process of it (1:15' MOV00F,034).*

*Planify* originado en *planificar* por *plan*.

E105-iLE) *Please, just wait a few minutes here. I'm going to go to the doctor and then you're going to pass (1:09' MOV00F,037).*

*Pass* en lugar de *come in, get inside* o *enter*.

Aún más, se encontraron dos errores: uno de selección errónea (E79-iLE) y otro de sobregeneralización (E106-iLE). El bajo índice de transferencias y errores lingüísticos al igual que un número poco frecuente de estrategias comunicativas (paráfrasis: 2: 0,4%) demuestran un buen dominio lexical:

E79-iLE) *Go to your room to check you're your room, if somebody is missing, something is missing, sorry (1:49' MOV014,037).*

*Somebody* por *something*.

E106-iLE) *Ok, go to the, to the cooking, kitchen, kitchen. Go to the kitchen (2:02' MOV014,037).*

*Cooking* por *kitchen* originado en la formación de sustantivos a partir del gerundio.

E50-iLE) *Ok, eh please give me your... let me see this...ok. I have to, eh, put the stamp (2:37' MOV001,034).*

Paráfrasis: *put the stamp*.

Si bien en español LM la tendencia es la utilización de estrategias intensificadoras en la emisión de la orden, en inglés LE solo se halló una estrategia para las formas interrogativas; esto coincide con la actuación en inglés lengua nativa donde se prefiere no emplear estas estrategias para este tipo de oraciones; de esta forma, no se localiza transferencia alguna (tabla 76).

Se sigue sustentando el hecho de que los/as aprendices de inglés LE mantienen un registro neutralizado evitando el empleo de marcadores de tipo coloquial. De igual forma, la predisposición de la mayoría de las realizaciones en inglés y español lengua nativa es a la no utilización de marcadores discursivos.

Tipos de oraciones		C) Interrogativas					
Tipos de realizaciones		C.1) Realización indirecta			C.2) Realización camuflada		
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		C.1.1) Simple	C.1.2) Subordinada	C.1.3) Yuxtapuesta	C.2.1) Simple	C.2.2) Yuxtapuesta	
	Total		6 (1,4%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)	3 (0,7%)	1 (0,2%) 15 (3,5%)

Claves de contextualización	Elección léxica	a) Estrategias de intensificación					
	a.1) Realización indirecta						3 (0,7%)
	a.2) Realización camuflada						0 (0%)
	a.3) Enfatizador						79 (18,7%)
	a.4) Argumentación						7 (1,6%)
	a.5) Repetición						20 (4,7%)
	a.6) Combinación					1 (0,2%)	59 (13,9%)
	a.7) Otro						1 (0,2%)
	a.8) No se emplean	6 (1,4%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)	3 (0,7%)		253 (59,9%)
	b) Foco de atención						
	b.1) <i>I</i>	1 (0,2%)					46 (10,9%)
	b.2) <i>You</i>	5 (1,1%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)	3 (0,7%)	1 (0,2%)	143 (33,8%)
	b.3) <i>We</i>						16 (3,7%)
	b.4) Combinación						1 (0,2%)
	b.5) Otro						3 (0,7%)
	b.6) No se emplean						213 (50,4%)
	c) Marcadores contextuales						
	c.1) Términos coloquiales						19 (4,5%)
	c.2) Vulgarismos						1 (0,2%)
	c.3) Contracción						8 (1,8%)
	c.4) Términos o expresiones formales						
	1(0,2%)						10 (2,3%)
	c.5) Combinación						2 (0,4%)
	c.6) Otro						3 (0,7%)
	c.7) No se emplean	5 (1,1%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)	3 (0,7%)	1(0,2%)	379 (89,8%)

d) Marcadores discursivos más frecuentes						
d.1) <i>okay</i> 1 (0,2%)						27 (6,3%)
d.2) <i>all right</i>						0 (0%)
d.3) <i>then</i>						0 (0%)
d.4) <i>so</i>						4 (0,9%)
d.5) <i>please</i> 3 (0,7%)	1 (0,2%)		1 (0,2%)			65 (15,4%)
d.6) <i>hey</i>						2(0,4%)
d.7) <i>well</i>						9 (2,1%)
d.8) <i>now</i>						9 (2,1%)
d.9) <i>come on</i>						5 (1,1%)
d.10) Combinación			2 (0,4%)			58 (13,7%)
d.11) No se emplean 1 (0,2%)			1 (0,2%)	2 (0,4%)		206 (48,8%)
d.12) Otro 1 (0,2%)				1 (0,2%)	1 (0,2%)	37 (8,7%)
<b>Transferencia:</b>						
Interlingüística						14 (3,3%)
Intralingüística						21 (4,9%)
Cultural						2 (0,4%)
<b>Errores:</b>						
Selección errónea						1 (0,2%)
Omisión						1 (0,2%)
Sobregeneralización						1 (0,2%)
<b>Estrategias:</b>						
Paráfrasis						5 (1,1%)
Elusión						9 (2,1%)

**Tabla 76:** Realizaciones interrogativas de orden en inglés LE y claves léxicas de contextualización.

En lengua extranjera, los/as estudiantes integran los marcadores discursivos en su producción en su afán por mostrar un buen manejo del idioma cuando, en realidad, difieren de la actuación nativa. En tipos de realizaciones anteriores, se reflejó el uso excesivo del marcador *please*; en las interrogativas continúa la presencia del marcador aunque en esta situación no representa un error pragmático de producción:

E82-iLE) *Can you please check my...my papers, please?* (1:01' MOV010,032).

Teniendo en cuenta la totalidad de las realizaciones, en español lengua nativa existe mayor porcentaje de realizaciones con estrategias intensificadoras que no se reproduce en inglés LE ya que en la producción en este contexto se mantiene un porcentaje cercano al inglés lengua nativa en cuanto a la no utilización de estrategias. Los/as aprendices deben; sin embargo, realizar un ajuste en la IL sobre el tipo de estrategias secundarias y terciarias a emplear. La enfatizadora, primera en elección para LE se considera bien adquirida si bien la combinación de estrategias interfiere proactivamente en la producción en LE. Una transferencia interlingüística de la estrategia de repetición hubiese sido positiva a pesar de haber sido evitada.

Aunque en inglés lengua nativa la mayoría (72,4%) de las realizaciones no contengan marcadores contextuales, el porcentaje en LE (89,8%) es muy superior al de la LM de los sujetos (60,8%) confirmándose, de esta manera, el concepto de transferencia de instrucción señalado con anterioridad por el cual los/as estudiantes de LE intentarán mantener un registro neutro en tanto sujetos formados académicamente como docentes. El uso de marcadores formales corresponde al de la lengua nativa inglesa; no obstante, se sugiere incentivar el empleo de marcadores coloquiales y contracciones cuando la situación convenga para ello ya que si bien la orden en inglés esté relacionada con el distanciamiento formal (Caldero 2009) no es, esencialmente, a través de los marcadores contextuales que se logra este aspecto de la cortesía. Se podría, por el contrario, correr el riesgo de tener un discurso muy elaborado y con falta de naturalidad delante de los/as hablantes nativos/as.



Se manifiesta un claro uso elevado de marcadores del discurso en LE (48,8% no emplean contra un 72,4% en inglés y 74,3% en español lenguas nativas). Después de analizar estos resultados, los/as docentes tienen la labor de conducir a sus aprendices hacia la disminución de estos marcadores dentro de las órdenes en inglés LE con el fin de que ellos/as logren un discurso más desarrollado y con menos signos de inseguridad durante la expresión en el idioma.

Asimismo, el marcador *please* y la combinación de marcadores deben ser minimizados en la producción de los/as aprendices para que se asemeje a la lengua nativa. Igualmente, se podría buscar la integración del marcador *all right*, aunque de forma cautelosa, considerando que solo un cuatro por ciento (4%) de las realizaciones en lengua nativa lo contienen, acercándose al empleo del marcador *okay* (6,3%) y al de *please* (4,5%). Estos tres aunados a la combinación conforman los marcadores discursivos predilectos en inglés lengua nativa. Este resultado se corresponde con la aseveración de Lozano (2012) acerca del hecho de que el/la aprendiz realiza un sobreuso de ciertos marcadores y obvia todos los demás.

Dado que los/as aprendices poseen un nivel lingüístico elevado en LE, se identifican pocas transferencias y errores perceptibles en primera instancia; sin embargo, son importantes para ubicar las debilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje y, así, predeterminar los elementos fosilizables. En lo relacionado a las transferencias, la mayoría fueron intralingüísticas (21: 4,9%) producto de formación de hipótesis erradas acerca de LE. Se localizaron, además, otras transferencias (14: 3,3%) de influencia lingüística de otra lengua conocida; transferencias estas resultantes de un posible concepto falso o de una estrategia comunicativa producto de una actividad cerebral de orden superior durante la actuación en LE.

En el ámbito del léxico, la existencia de errores no transferenciales fue mínima para un total de tres (3: 0,7%) errores repartidos en selección errónea, omisión y sobregeneralización. Se apreció, además, el empleo de estrategias comunicativas no transferenciales como la elusión (9: 2,1%) y la paráfrasis (5: 1,1%).

La experiencia como docente y a la vez como aprendiz permite aseverar la poca importancia y hasta negligencia que se le tiene a las claves cinésicas y proxémicas de contextualización. Cuando se hace referencia a alguna de ellas, se enfatiza más en aquellos gestos corporales con significado preciso en la LE quizás dejando por sentado la idea de una posible universalidad de otros tipos de gestos. Se determinará ahora cuán particulares son los gestos y la distancia corporal en la expresión de la orden en una u otra lengua.

Aun cuando en inglés lengua nativa los/as hablantes otorgan notoriedad a la distancia personal (tabla 77), ellos/as prefieren guardar un poco más de espacio con respecto al/a la interlocutor/a en las órdenes de tipo declarativa en una distancia, más bien, social. En LE, se transfiere el tipo de distancia predilecta en español lengua nativa; es decir, la distancia personal:

E107-iLE) *Eh, I need your Id number, please* (0:11' MOV004,031).

E90-iLE) *No, I want a glass of wine, please* (1:20' MOV007,031).

En referencia a la cinésica, existen gestos empleados tanto en lengua nativa inglés y español como en inglés LE, estos son la mirada al/a la interlocutor/a (E107-iLE) y el gesto deíctico (E108-iLE), fundamentalmente. En el caso de la mirada al/a la interlocutor/a, el porcentaje en LE fue notablemente superior (82,9%):

E107-iLE) *Eh, I need your Id number, please* (0:11' MOV004,031).

E108-iLE) *You are going to work in couples together but I'm going to choose them. You, Mildred, are going to work with Daniela and Mariana works with, with, what's your name? Maria Carolina* (0:07' MOV002,037).

Por otra parte, gestos como el contacto físico agresivo (E109-iLE) y otros tipo de contacto (E110-iLE), la expresión facial seria (E112-iLE), los movimientos de cabeza tanto en asentimiento (E90-iLE) como en movimiento horizontal (E111-iLE) parecen provenir de un proceso transferencial negativo de la LM.

Tipos de oraciones		A) Declarativas				
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				
Forma sintáctica de la Orden		A.1.1) Simple	A.1.2) Coordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Otros indicadores	A.1.5) Subordinada
	<b>Total</b>	28 (6,6%)	9 (2,1%)	21 (4,9%)	1 (0,2%)	15 (3,5%)

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica	a) Proxémica					
		a.1) Distancia íntima	4 (0,9%)		1 (0,2%)		
		a.2) Distancia personal	22 (5,2%)	9(2,1%)	19 (4,5%)	1 (0,2%)	15 (3,5%)
		a.3) Distancia social					
		a.4) Distancia pública	1 (0,2%)				
		a.5 ) Otro	1 (0,2%)		1 (0,2%)		
		b) Contacto físico:					
		b.1) Agresivo	1 (0,2%)		1 (0,2%)		
		b.2) Suave					
		b.3) Otro	1 (0,2%)				
		c) Contacto visual					
		c.1) Mirada al/a la interlocutor/a	21 (4,9%)	9 (2,1%)	14 (3,3%)	1 (0,2%)	14 (3,3%)
		c.2) Ausencia o evasión de contacto visual	1 (0,2%)		1 (0,2%)		
		c.3) Otro	1 (0,2%)		4 (0,9%)	1 (0,2%)	6 (1,4%)
		d) Gesto deíctico	12 (2,8%)	3 (0,7%)	7 (1,6%)		6 (1,4%)
		e) Expresión facial					
		e.1) Seria					1 (0,2%)
e.2) Molesta							
e.3) Interés							
e.4) Extrañeza							
e.5) Satisfacción							
e.6) Nerviosa							
e.7) Otra			3 (0,9%)		1 (0,2%)		
f) Movimiento de la cabeza							
f.1) Asentimiento	4 (0,9%)	3 (0,7%)	6 (1,4%)		1 (0,2%)		

f.2) Movimiento horizontal	1 (0,2%)		4 (0,9%)		3 (0,7%)
f.3) Otro	5 (1,1%)	4 (0,9%)	4 (0,9%)		7 (1,6%)
g) Sonrisa					
g.1) Sencilla	2 (0,4%)		1 (0,2%)		2 (0,4%)
g.2) Sencilla de alta intensidad		1 (0,2%)			
g.3) Superior de alta intensidad	1 (0,2%)				
h) Mirada					
h.1) Fija	1 (0,2%)	2 (0,4%)	1 (0,2%)		1 (0,2%)
h.2) Dirección alternante					
h.3) Dominante					
h.4) Otra					
i) Fruncimiento del ceño	3 (0,7%)		3 (0,7%)		1 (0,2%)
j) Levantamiento de cejas	4 (0,9%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)		8 (1,8%)
k) Invasión de espacio					
l) Gesto o posición relacionado con objetos del contexto	3 (0,7%)	4 (0,9%)	7 (1,6%)		4 (0,9%)
m) Acercamiento al/a la interlocutor/a	1 (0,2%)		2 (0,4%)		1 (0,2%)
n) Levantamiento de hombros		1 (0,2%)			
ñ) Extensión o levantamiento de brazos	5 (1,1%)				
o) Giro al/a la interlocutor/a			1 (0,2%)		2 (0,4%)
p) Otro	23 (5,4%)	8 (1,8%)	26 (6,1%)		27 (6,3%)
q) No se percibe el locutor					

**Tabla 77a:** Realizaciones declarativas de orden en inglés LE y claves de cinésica y proxémica de contextualización.

Tipos de oraciones		A) Declarativas					
Tipos de realizaciones		A.2) Realización camuflada					
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		A.2.1) Simple	A.2.2) Subordinada	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Otros indicadores	A.2.5) Yuxtapuesta	
	<b>Total</b>	32 (7,5%)	5 (3,5%)	3 (0,7%)	4 (0,9%)	17 (4%)	135 (31,9%)

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica	a) Proxémica						
		a.1) Distancia íntima						
		a.2) Distancia personal	32 (7,5%)	5 (1,1%)	3 (0,7%)	3 (0,7%)	17 (4%)	
		a.3) Distancia social				1 (0,2%)		
		a.4) Distancia pública						
		a.5) Otro						
		b) Contacto físico:						
		b.1) Agresivo					1 (0,2%)	
		b.2) Suave						
		b.3) Otro	1 (0,2%)					
		c) Contacto visual						
		c.1) Mirada al/a la interlocutor/a	29 (6,8%)	5 (1,1%)	3 (0,7%)	2 (0,4%)	14 (3,3%)	
		c.2) Ausencia o evasión de contacto visual	1 (0,2%)					
		c.3) Otro	9 (2,1%)	3 (0,7%)	1 (0,2%)		2 (0,4%)	
		d) Gesto deíctico	4 (0,9%)				3 (0,7%)	
		e) Expresión facial						
		e.1) Seria	2 (0,4%)	1 (0,2%)	1 (0,2%)			
e.2) Molesta								
e.3) Interés								
e.4) Extrañeza								
e.5) Satisfacción								
e.6) Nerviosa								

e.7) Otra					
f) Movimiento de la cabeza					
f.1) Asentimiento	9 (2,1%)	1 (0,2%)	1 (0,2%)		4 (0,9%)
f.2) Movimiento horizontal	3 (0,7%)	2 (0,4%)	1 (0,2%)		3 (0,7%)
f.3) Otro	5 (1,1%)	1 (0,2%)	3 (0,7%)	2 (0,4%)	4 (0,9%)
g) Sonrisa					
g.1) Sencilla	2 (0,4%)	1 (0,2%)			2 (0,4%)
g.2) Sencilla de alta intensidad					1 (0,2%)
g.3) Superior de alta intensidad	1 (0,2%)				
h) Mirada					
h.1) Fija			1 (0,2%)		2 (0,4%)
h.2) Dirección alternante					
h.3) Dominante					
h.4) Otra	1(0,2%)				
i) Fruncimiento del ceño	3 (0,7%)	1 (0,2%)			2 (0,4%)
j) Levantamiento de cejas	3(0,7%)	2 (0,4%)	1 (0,2%)		6 (1,4%)
k) Invasión de espacio					
l) Gesto o posición relacionado con objetos del contexto	2 (0,4%)	2 (0,4%)		2 (0,4%)	2 (0,4%)
m)Acercamiento al/a la interlocutor/a		1 (0,2%)			1 (0,2%)
n) Levantamiento de hombros	5 (1,1%)				2 (0,4%)
ñ) Extensión o levantamiento de brazos					2 (0,4%)
o) Giro al/a la interlocutor/a					
p) Otro	12 (2,8%)	5 (1,1%)	5 (1,1%)	4 (0,9%)	22 (5,2%)
q) No se percibe al/a la locutor/a					

**Tabla 77b:** Realizaciones declarativas de orden en inglés LE y claves de cinésica y proxémica de contextualización.

En inglés lengua nativa, la tendencia de los/as locutores/as fue el empleo de la expresión facial molesta, cuando la situación así lo ameritaba, a la vez que se perciben menos movimientos de la cabeza:

E109-iLE) *Come on! Come on! Everybody against the wall! Come on!* (1:22' MOV004,037).

E110-iLE) *You have to tell me. Where did you find that? Where did you find that?* (2:25' MOV00E,032).

E90-iLE) *No, I want a glass of wine, please* (1:20' MOV007,031).

E111-iLE) *Yes, in order to can, can close your account, we need the birth certificate of your dog* (2:04' MOV010,032).

E112-iLE) *You need to look for the house, to look for all over the place and use this torch, flashlight, eh, to look for it cause there are some parts of the house that is very dark* (0:28' MOV00D,037).

Otros gestos, por el contrario, pudieron ser producto de una adquisición acertada; entre ellos, la sonrisa sencilla (E111-iLE), la mirada fija (E113-iLE), el fruncimiento del ceño (E111-iLE), el levantamiento de cejas (E107-iLE) y los gestos relacionados con algún objeto del contexto (E111-iLE):

E111-iLE) *Yes, in order to can, can close your account, we need the birth certificate of your dog* (2:04' MOV010,032).

E113-iLE) *Well, I need to close my account* (0:16' MOV00B,031).

E107-iLE) *Eh, I need your Id number, please* (0:11' MOV004,031).

De acuerdo con los datos arrojados, los/as aprendices repiten la distancia adquirida en su LM para las realizaciones imperativas (tabla 78): la distancia personal (E114-iLE) y, como segundo recurso, la íntima (E46-iLE), mientras que en inglés lengua nativa existe mayor separación entre los/as interlocutores/as al conservar como segunda tendencia una distancia social:

E114-iLE) *Make sure you find those burglars* (0:20' MOV00B,034).

E46-iLE) *Stop!* (0:51' MOV00B,032).

Tipos de oraciones		B) Imperativas					
Tipos de realizaciones		Realización directa					
Forma sintáctica de la Orden		B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Otros indicadores	
	Total		12 (2,8%)	8 (1,8%)	132 (31,2%)	90 (21,3%)	30 (7,1%)

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica	Realización directa				
		B.1) Coordinada	B.2) Subordinada	B.3) Simple	B.4) Yuxtapuesta	B.5) Otros indicadores
	a) Proxémica			6 (1,4%)	9 (2,1%)	
	a.1) Distancia íntima					
	a.2) Distancia personal	11 (2,6%)	7 (1,6%)	121 (28,6%)	70 (16,5%)	26 (6,1%)
	a.3) Distancia social			2 (0,4%)	1 (0,2%)	
	a.4) Distancia pública	1 (0,2%)	1 (0,2%)	1 (0,2%)	2 (0,4%)	4 (0,9%)
	a.5) Otro				5 (1,1%)	
	b) Contacto físico:					
	b.1) Agresivo			1 (0,2%)	13 (3%)	
	b.2) Suave					
	b.3) Otro	2 (0,4%)		12(2,8%)	18 (4,2%)	4 (0,9%)
	c) Contacto visual					
	c.1) Mirada al/a la interlocutor/a	9 (2,1%)	7 (1,6%)	78 (18,4%)	48 (11,3%)	16 (3,7%)
	c.2) Ausencia o evasión de contacto visual			1 (0,2%)		
	c.3) Otro	1 (0,2%)		25 (5,9%)	5 (1,1%)	8 (1,8%)
	d) Gesto deíctico	3 (0,7%)	2 (0,4%)	21 (4,9%)	17 (4%)	3 (0,7%)
	e) Expresión facial					
	e.1) Seria		1 (0,2%)	9 (2,1%)	1 (0,2%)	1 (0,2%)
	e.2) Molesta			2 (0,4%)	1 (0,2%)	
e.3) Interés						
e.4) Extrañeza						
e.5) Satisfacción						
e.6) Nerviosa						



e.7) Otra				2 (0,4%)	
f) Movimiento de cabeza					
f.1) Asentimiento	5 (1,1%)	4 (0,9%)	17 (4%)	16 (3,7%)	3 (0,7%)
f.2) Movimiento horizontal			3 (0,7%)	7 (1,6%)	
f.3) Otro	5 (1,1%)	1 (0,2%)	19 (4,5%)	13 (3%)	5 (1,1%)
g) Sonrisa					
g.1) Sencilla			6 (1,4%)		5 (1,1%)
g.2) Sencilla de alta intensidad			12 (2,8%)	4 (0,9%)	3 (0,7%)
g.3) Superior de alta intensidad			1 (0,2%)	1 (0,2%)	
h) Mirada					
h.1) Fija			4 (0,9%)	1 (0,2%)	
h.2) Dirección alternante					
h.3) Dominante					
h.4) Otra		1 (0,2%)	2 (0,4%)		
i) Fruncimiento del ceño		1 (0,2%)	5 (1,1%)	5 (1,1%)	1 (0,2%)
j) Levantamiento de cejas	1 (0,2%)	1 (0,2%)	15 (3,5%)	9 (2,1%)	1 (0,2%)
k) Invasión de espacio					
l) Gesto o posición relacionado con objetos del contexto	1 (0,2%)	2 (0,4%)	10 (2,3%)	13 (3%)	6 (1,4%)
m) Acercamiento al/a la interlocutor/a			7 (1,6%)	14 (3,3%)	2 (0,4%)
n) Levantamiento de hombros		1 (0,2%)		3 (0,7%)	
ñ) Extensión o levantamiento de brazos			3 (0,7%)	1 (0,2%)	
o) Giro al/a la interlocutor/a	1 (0,2%)		3 (0,7%)	3 (0,7%)	1 (0,2%)
p) Otro	11 (2,6%)	14 (3,3%)	96 (22,7%)	97 (22,9%)	18 (4,2%)
q) No se percibe el locutor			2 (0,4%)	3 (0,7%)	

**Tabla 78:** Realizaciones imperativas de orden en inglés LE y claves de cinésica y proxémica de contextualización.

Ahora bien, los gestos transferidos de forma negativa y directa de la LM fueron el contacto físico agresivo (E115-iLE) u otro tipo de contacto (E116-iLE), el fruncimiento del ceño (E116-iLE) cuya frecuencia en LE es más cercana al español aunque esté presente en inglés lengua nativa, y el acercamiento a los/as interlocutores/as (E117-iLE) demostrando esta última la necesidad de inducir a los/as aprendices a la preservación de la distancia corporal en LE. El gesto deíctico (E118-iLE), por su parte, pudo haber sido transferido y ajustado a una aplicación acertada en LE para lograr una transferencia positiva:

E115-iLE) *Put your hands up! Put your hands up!* (1:28' MOV004,037).

E116-iLE) *Ok, open your mouth. Let me see* (1:07' MOV006,034).

E117-iLE) *Show me your hands. Show me your hands* (0:38' MOV005,037).

E118-iLE) *Say good morning to him!* (0:14' MOV00B,032).

En la forma directa de la orden, el gesto bien adquirido por los/as aprendices fue el levantamiento de cejas (E119-iLE) mientras que la sonrisa sencilla de alta intensidad (E118-iLE) se localiza en la producción nativa por lo cual los/as aprendices pueden seguir aplicando el gesto pero en menor medida:

E119-iLE) *Yeah...This table is dirty. Clean it, please* (0:42' MOV005,031).

E118-iLE) *Say good morning to him!* (0:14' MOV00B,032).

Otros gestos estuvieron presentes en cada caso como la expresión facial seria (E114-iLE), el movimiento horizontal de la cabeza (E120-iLE), la mirada al/a la interlocutor/a (E114-iLE), el asentimiento de la cabeza (E114-iLE) y los gestos relacionados con objetos del contexto (E121-iLE); estos tres últimos con una variación significativa en LE superior o inferior con respecto a las lenguas nativas producida, posiblemente, por exceso o falta de simulación en el tipo de instrumento aplicado:

E114-iLE) *Make sure you find those burglars* (0:20' MOV00B,034).

E120-iLE) *Let's go to the station! Let's go to the station* (1:41' MOV005,037).

E121-iLE) *Rose, tell me about the impact that the market, you know...It's the question we have* (0:57' MOV009,031).

Golpe suave a la mesa.

Para la orden a través de la forma interrogativa (tabla 79), la distancia general fue la personal; en inglés y español lengua nativa también se mantiene una distancia social aunque en menor grado, lo cual supone que en las formas interrogativas se debe reservar mayor distancia; esto no es reflejado en LE puesto que en la totalidad de las realizaciones se conservó la distancia personal:

E30-iLE) *Can you come here, please? You're so far!* (0:33' MOV00C,032).

La mirada al/a la interlocutor/a es un gesto presente en las tres lenguas en cuestión; sin embargo, en inglés lengua nativa se observa con menor frecuencia (12: 57,1% de las realizaciones interrogativas contra un 13: 86,6% en LE y un 5: 83,3% en español); por lo tanto, se recomienda que en LE la mirada al/a la interlocutor/a sea un poco más alternante. Este último gesto tuvo representación en inglés lengua nativa (5: 23,8%) y estuvo ausente en los otros dos casos:

E30-iLE) *Can you come here, please? You're so far!* (0:33' MOV00C,032).

Asimismo, existen gestos que demuestran haber sido adquiridos correctamente en LE; se trata de los gestos deícticos (E54-iLE), transferidos de LM pero adaptados a la frecuencia de aparición nativa en LE; de igual forma, se percibe el asentimiento de la cabeza (E54-iLE):

E54-iLE) *Could you wait for a minute? I need to talk to him* (0:40' MOV007,037).

En términos generales, la proxémica es transferida de LM a LE ya que la distancia en ambas circunstancias es más reducida; en inglés lengua nativa, en cambio, a pesar de también existir la posibilidad de mantener una distancia íntima, la distancia personal y en segunda opción la social demuestran como los/as nativos/as guardan el espacio entre ellos.

Tipos de oraciones		C) Interrogativas					
Tipos de realizaciones		C.1) Realización indirecta			C.2) Realización camuflada		
Forma sintáctica de la Orden		C.1.1) Simple	C.1.2) Subordinada	C.1.3) Yuxtapuesta	C.2.1) Simple	C.2.2) Yuxtapuesta	
	<b>Total</b>		6 (1,4%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)	3 (0,7%)	1 (0,2%)   15 (3,5%)

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica						
		a) Proxémica					
a.1) Distancia íntima							
a.2) Distancia personal	6 (1,4%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)	3 (0,7%)	1 (0,2%)		376 (89%)
a.3) Distancia social							4 (0,9%)
a.4) Distancia pública							10 (2,3%)
a.5) Otro							7 (1,6%)
b) Contacto físico:							
b.1) Agresivo							17 (4%)
b.2) Suave							0 (0%)
b.3) Otro	1 (0,2%)			1 (0,2%)			40 (9,4%)
c) Contacto visual							
c.1) Mirada al/a la interlocutor/a	4 (0,9%)	1 (0,2%)	4 (0,9%)	3 (0,7%)	1 (0,2%)		283 (67%)
c.2) Ausencia o evasión de contacto visual							4 (0,9%)
c.3) Otro	3 (0,7%)						69 (16,3%)
d) Gesto deíctico		1 (0,2%)	1 (0,2%)				83 (19,6%)
e) Expresión facial							
e.1) Seria			1 (0,2%)				7 (1,6%)
e.2) Disgusto							3 (0,7%)
e.3) Interés							0 (0%)
e.4) Extrañeza							0 (0%)
e.5) Satisfacción							0 (0%)
e.6) Nerviosa							0 (0%)
e.7) Otra							6 (1,4%)
f) Movimiento de la cabeza							
f.1) Asentimiento	1 (0,2%)		2 (0,4%)				77 (18,2%)

	f.2) Movimiento horizontal					27 (6,3%)
	f.3) Otro	2 (0,4%)			1 (0,2%)	81 (19,1%)
	g) Sonrisa					
	g.1) Sencilla					21 (4,9%)
	g.2) Sencilla de alta intensidad					22 (5,2%)
	g.3) Superior de alta intensidad					3 (0,7%)
	h) Mirada					
	h.1) Fija					13 (3%)
	h.2) Dirección alternante					0 (0%)
	h.3) Dominante					0 (0%)
	h.4) Otra					4 (0,9%)
	i) Fruncimiento del ceño	1 (0,2%)	3 (0,7%)			28 (6,6%)
	j) Levantamiento de cejas					56 (13,2%)
	k) Invasión de espacio					0 (0%)
	l) Gesto o posición relacionado con objeto del contexto	1 (0,2%)				58 (13,7%)
	m) Acercamiento al/a la interlocutor/a			1 (0,2%)		30 (7,1%)
	n) Levantamiento de hombros		1 (0,2%)	1 (0,2%)		12 (2,8%)
	ñ) Extensión o levantamiento de brazos					13 (3%)
	o) Giro al/a la interlocutor/a					11 (2,6%)
	p) Otro	4 (0,9%)	9 (2,1%)	2 (0,4%)	1 (0,2%)	384 (90,9%)
	q) No se percibe al/a la locutor/a					5 (1,1%)

**Tabla 79:** Realizaciones interrogativas de orden en inglés LE y claves de cinésica y proxémica de contextualización.

Asimismo, dentro de los gestos, el acercamiento al/a la interlocutor/a cobra cierta importancia en la LM de los/as aprendices (20: 6,4%) y en inglés LE (30: 7,1%) mientras que en inglés lengua nativa se evidenció menor acercamiento (6: 3,4%). Otro aspecto resaltante es el contacto físico que se presenta con menor frecuencia en inglés lengua nativa, transferido a LE del español, pero en aparente proceso de ajuste (inglés lengua nativa, agresivo: 1: 0,5%, suave: 6: 3,4%, otro: 8: 4,5% contra inglés LE, agresivo: 17: 4%, otro: 40: 9,4% y español lengua nativa, agresivo: 32: 10,2%, suave: 5: 1,6% y otro: 26: 8,3%). Ambos hechos demuestran que el inglés es una lengua cuya cultura presenta mayor distancia y sustentan la interferencia de este aspecto en el aprendizaje de LE.

Los gestos deícticos poseen similar frecuencia en inglés lengua nativa (38: 21,8%) y en LE (83: 19,6%) lo que indica la existencia de una transferencia del español donde dicho gesto representa el 12,1% (38 realizaciones) de las realizaciones pero que este rasgo ha sido ajustado a la periodicidad de la LE, ayudado quizás por el empleo de gestos como estrategia comunicativa, para asegurar la transmisión del mensaje.

La mirada al/a la interlocutor/a se encuentra en las tres lenguas en cuestión aun cuando en LE sea un aspecto más marcado (283: 67% contra 76: 43,6% inglés lengua nativa y 110: 35,2% en español lengua nativa) por lo que se motivaría a la reducción de este gesto en la expresión de la orden. Esto ocurre de la misma manera con el asentimiento de la cabeza con raíz en un posible estado nervioso al encontrarse en una situación donde se busca una comunicación a través de una lengua no nativa.

Otros gestos parecen producto de una transferencia resultante en interferencia al no poseer la misma frecuencia en inglés lengua nativa; estos son el fruncimiento del ceño (inglés LE: 28: 6,6%, inglés: 19: 10,9% y español: 18: 5,7%) y el acercamiento al/a la interlocutor/a señalados anteriormente.

Finalmente, gestos como la sonrisa tanto sencilla (inglés LE: 21: 4,9%, inglés: 5: 2,8%) como sencilla de alta intensidad (inglés LE: 22: 5,2%, inglés: 4: 2,2%) así como el levantamiento de cejas (inglés LE: 56: 13,2%, inglés: 28: 16%) demuestran una adquisición adecuada en LE.

## II.B. Dramatizaciones en francés LE

Ahora bien, las dramatizaciones en lengua extranjera francesa arrojaron los siguientes resultados en cuanto a las transferencias y los errores de producción oral.

Se localizaron 104 (46,8%) formas declarativas (tabla 80) tanto indirectas como camufladas; un porcentaje un tanto superior comparado con los hallazgos en francés lengua nativa que corresponden a un 36,2%; es decir, se manifiesta una sobreproducción de órdenes declarativas, del tipo camuflado, específicamente. Este resultado no provendría de alguna transferencia interlingüística puesto que solo en la lengua francesa se presentó una proporción de órdenes declarativas superior al veinte por ciento (20%; 12% para el español y 17,8% para el inglés nativo). Se trata, en consecuencia, de un estadio de la IL de los/as aprendices donde estos/as poseen la conciencia de la tendencia superior del francés a este tipo de órdenes con respecto a las otras lenguas. Se requeriría; sin embargo, de un proceso de acomodación con el propósito de reducir el número de órdenes declarativas camufladas en los/as aprendices de francés LE.

Los enunciados simples (19: 8,5%) se realizaron, como en su correspondiente lengua nativa, con tiempos del presente (E1-fLE, francés lengua extranjera) y la perífrasis verbal del futuro próximo (E2-fLE). Es preciso notar que la utilización de los modales *devoir* (E3-fLE) y *falloir* (E4-fLE) está ausente en la producción nativa para este tipo de formas aunque hicieron su aparición en inglés LE a través de la expresión *have to* y el modal *must* lo que se atribuyó a la transferencia de instrucción cercana proveniente de los actos de “obligación” y “necesidad”. Este fallo podría originarse en el proceso de enseñanza aprendizaje de ambas lenguas o podría haber tenido su fuente en el aprendizaje de una de las lenguas y luego haber sido transmitido proactiva o retroactivamente.

Tipos de oraciones		A) Declarativas				
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta				
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		A.1.1) Simple: En presente. Con los modales <i>devoir</i> y <i> falloir</i> . En futuro próximo	A.1.2) Subordinada: Sustantiva: Con la conjunción <i>que</i> . Modales <i>falloir</i> y <i>devoir</i> Causal: Con la conjunción <i>parce que</i> . Consecutiva: Con la conjunción <i>donc</i> .	A.1.3) Yuxtapuesta: (Desarmadora)+órdenes consecutivas. Justificación+orden (consecutiva). Minimizador+órdenes consecutivas. Orden+Enfatizador. Argumentación+orden (minimizador).	A.1.4) Coordinada: Copulativa: Con la conjunción <i>et</i> . Órdenes consecutivas Explicación+orden Adversativa: Con la conjunción <i>mais</i> . Desarmadora+orden Órdenes consecutivas Orden+condición.	
	<b>Total</b>	19 (8,5%)	12 (5,4%)	17 (7,6%)	11 (4,9%)	
	Tranferencias	Interlingüística	1 (0,4%)		1 (0,4%)	2 (0,9%)
		Intralingüística				
	Errores	Adición			1 (0,4%)	1 (0,4%)
		Selección errónea	4 (1,8%)	11 (4,9%)	16 (7,2%)	6 (2,7%)
Omisión		1 (0,4%)	2 (0,9%)	2 (0,9%)	1 (0,4%)	
	Orden			1 (0,4%)		
Persona (registro)	Poco conocida	Neutro: 8 (3,6%) Coloquial: 1 (0,4%)	Neutro: 7 (3,1%)	Neutro: 10 (4,5%) Coloquial: 1 (0,4%)	Neutro: 8 (3,6%) Coloquial: 1 (0,4%)	
	Muy conocida	Neutro: 8 (3,6%) Coloquial: 2 (0,9%)	Neutro: 5 (2,2%)	Neutro: 3 (1,3%) Coloquial: 3 (1,3%)	Neutro: 1 (0,4%) Coloquial: 1 (0,4%)	

**Tabla 80a:** Realizaciones declarativas de orden en francés LE y registro.



Tipos de oraciones		A) Declarativas						
Tipos de realizaciones		A.2) Realización camuflada						
Forma sintáctica de la Orden		A.2.1) Subordinada Sustantiva: Con la conjunción <i>que</i> . Condicional: Con la conjunción <i>si</i> . <i>Sinon</i> Causal: <i>parce que</i> . Adjetiva: <i>que</i> . Actos de "establecer condición", "expresar necesidad", "deseo", "posibilidad", "afirmar", "amenazar", "tentar".	A.2.2) Simple En presente, condicional presente, imperfecto. Con los verbos <i>pouvoir, vouloir, vdevoir, falloir</i> . Actos de "expresar posibilidad", "deseo", "obligación", "necesidad" y "afirmar".	A.2.3) Coordinada: Copulativa: con la conjunción <i>et</i> . En condicional: verbo <i>vouloir</i> . En presente. Verbo <i>pouvoir</i> y locución <i>avoir besoin</i> . Actos de "expresar necesidad", "posibilidad", "condición".	A.2.4) Otros indicadores: Elisión verbal.	A.2.5) Yuxtapuesta: Actos "expresar necesidad", "deseo", "obligación", "afirmar", "prohibir".		
	<b>Total</b>	10 (4,5%)	21 (9,4%)	4 (1,8%)	1 (0,4%)	9 (4%)	104 (46,8%)	
	Tranferencias	Interlingüística	1 (0,4%)		2 (0,9%)		2 (0,9%)	
		Intralingüística						
	Errores	Adición						
		Selección errónea	2 (0,9%)	7 (3,1%)			5 (2,2%)	
Omisión								
Orden						2 (0,9%)		
Persona (registro)	Poco conocida	Neutro: 6 (2,7%)	Neutro: 19 (8,5%)	Neutro: 3 (1,3%)	Neutro: 1 (0,4%)	Neutro: 5 (2,2%) Coloquial: 1 (0,4%)		
	Muy conocida	Neutro: 3 (1,3%) Coloquial: 1(0,4%)	Neutro: 1 (0,4%) Coloquial: 1(0,4%)	Coloquial: 1 (0,4%)		Neutro: 3 (1,3%)		

**Tabla 80b:** Realizaciones declarativas de orden en francés LE y registro.

En todo caso, es necesario resaltar este hecho y aplicar los correctivos a partir de una identificación adecuada de los rasgos del acto de orden en cada idioma. En el caso particular del francés, se observa, además, una carencia en el empleo del futuro simple y del modo condicional presente en la emisión de la orden declarativa indirecta simple marcada por las formas en español de la orden declarativa simple:

E1-fLE) *Vous restez ici à la maison* (0:37' MOV007,035).

E2-fLE) *Euh, tu vas sortir 8h35* (0:20' MOV00A,038).

E3-fLE) *Vous devez étudier avant* (0:48' MOV006,035).

E4-fLE) *Alwin, il faut finir les travaux maintenant, aujourd'hui* (0:51' MOV008,035).

Tanto en lengua extranjera como en la lengua nativa se ubicaron los mismos tipos de oraciones declarativas de orden; sin embargo, es importante señalar algunos aspectos a partir de los datos obtenidos. Continúan apareciendo, como en inglés LE, las formas causales (E5-fLE) y consecutivas (E6-fLE) dentro de las oraciones declarativas no coincidentes con la lengua nativa correspondiente; por lo tanto, la transferencia proactiva de LM en torno a la tendencia al empleo de la estrategia de la justificación sigue siendo un hecho. De igual manera, se determina una menor aparición de oraciones yuxtapuestas, comparativamente con la lengua nativa francesa, reemplazadas por las estructuras copulativas a través de la conjunción *et* (E7-fLE); esto se explica en tanto que muletilla o manifestación de los nervios del/la aprendiz de LE. Campillos (2014) también dio cuenta de la repetición y falta de variedad de conectores en LE al abusar de alguna conjunción lo que se transforma en muletilla:

E5-fLE) *Il faut que tu parles avec elle maintenant parce que je voulais parler avec elle avant mais je n'avais pas le temps, donc on n'a pas aussi communication entre nous* (00:23' MOV010,039).

E6-fLE) *Non mais c'est nécessaire ici, donc il faut que vous parlez moi, parlez plus.* (01:03' MOV014,039).

E7-fLE) *Eh, Fabiana, vous savez que... qu'il y a un homme qui fait le travaux de construc, les travaux de construction, ah, au salon de beauté et c'est nécessaire que vous le lui dites qu'il faut finir le travail, ah, avant lundi* (0:01' MOV008,035).

Como se acaba de precisar, las realizaciones camufladas fueron enunciadas más de lo estimado. Los/as aprendices tienen la capacidad de variar los actos de habla que disfrazan la intención de orden mediante el empleo, entre otros, de los actos aparentes ejemplificados en lengua nativa tales como la “necesidad” (E8-fLE), la “afirmación” (E9-fLE) y la “obligación” (E10-fLE). La estructura camuflada sustenta las aserciones anteriores en cuanto a la transferencia proactiva de la justificación a partir de la emisión de oraciones subordinadas causales (E11-fLE) no localizadas en la lengua francesa nativa y el uso inseguro de la conjunción copulativa *et* (E12-fLE) transformadora de la forma buscada: la yuxtapuesta:

E8-fLE) *Je suis très très contente avec ton travail mais je voudrais parler avec toi parce que j'ai besoin de que tu travailles pour moi des heures extra; c'est-à-dire, le week-end et j'ai besoin que ma mère, eh, soit amoureuse parce qu'elle est très triste et elle besoin d'un copain* (0:16' MOV00D,038).

E9-fLE) *Non, tu ne dois pas respirer. C'est simplement penser, c'est... c'est... oui!* (01:59' MOV006,03A).

E10-fLE) *Après, ah, aussi elle doit faire, eh, ses devoirs* (01:19' MOV013,039).

E11-fLE) *Oui, ahm, vous pouvez commencer par ranger ça parce que ça ne marche pas alors...* (0:16' MOV002,038).

E12-fLE) *Oh oui, on peut rester un peu et on peut parler avec le avec le garçon et après on s'en va, peu à peu on peut... on peut y aller* (2:55' MOV003,038).

Del mismo modo que para el inglés LE, se halló una infraproducción en torno a la variación de los registros de forma general y según el tipo de situación. El registro usado, en su mayoría, por los/as aprendices fue el coloquial acentuado en las situaciones hacia personas muy conocidas si bien su frecuencia estuvo por debajo del comportamiento nativo según se demostró a través de los datos obtenidos. Asimismo, los/as estudiantes de francés LE no lograron un acceso a otros tipos de registros, como el formal, ubicado en lengua nativa con personas poco conocidas y el vulgar localizado con personas muy conocidas.

Desde el punto de vista sintáctico, se presentaron nueve (9) manifestaciones transferenciales interlingüísticas sobre un total de ciento cuatro (104) ejemplificaciones correspondientes a un 8,6% de los enunciados declarativos; una proporción muy cercana a la determinada en inglés LE (diez (10) transferencias

interlingüísticas de un total de ciento treinta y cinco (135) realizaciones declarativas):

E13-fLE) *On va manger et après on mange, eh... tu, ah... (2:45' MOV003,038).*

Uso del modo subjuntivo después de la conjunción *après que*.

E14-fLE) *Oui, et vous devez échanger le pañal, ah, ah, après de...le biberon (01:33' MOV01A,039).*

Uso de la preposición *de* luego de la preposición *après* semejante a la locución prepositiva del español *después de*.

E15-fLE) *Est-ce que tu as un minute? Est-ce que j'ai besoin de parler avec toi. (0:07' MOV003,033).*

Transferencia de género del sustantivo *minuto*. Empleo de la partícula *est-ce que* al inicio del enunciado para introducir una razón.

En francés, al igual que en inglés LE se encontraron los siguientes tipos de errores en orden descendente: selección (E16fLE, E17-fLE, E18-fLE, E6-fLE, E20-fLE), omisión (E19-fLE) y orden de palabras (E20-fLE). No obstante, el número de errores por selección errónea es altamente superior con respecto al inglés (seis (6) errores de selección en inglés LE contra cincuenta y uno (51) en francés LE). Estos errores de selección sugieren, en su mayoría, desviaciones como confusión de categorías gramaticales, distinción T V (*tu vous*) incidente en el terreno pragmático, selección de COD COI, de pronombres relativos, concordancia y conjugaciones tanto relacionadas con la distinción T V como del modo subjuntivo:

E16-fLE) *Tu as de l'argent. Vous payez (03:08' MOV012,039).*

Distinción T V.

E17-fLE) *Si ma mère vient ici, il faut que tu le dises que je ne suis pas ici. Je n'ai... je n'ai pas besoin de parler avec lui. S'il vous plaît! (00:38' MOV003,03A).*

Selección de COD por COI, de pronombre tónico y distinción T V.

E18-fLE) *Ok, vous faites des poses très masculins, s'il vous plaît! (0:16' MOV001,039).*

Selección del género del sustantivo *pose*.

E6-fLE) *Non mais c'est nécessaire ici, donc il faut que vous parlez moi, parlez plus. (01:03' MOV014,039).*

Conjugación del modo subjuntivo presente.

E19-fLE) *Il faut que vous restez à la maison presque deux jours (00:45' MOV00B,03A).*

Omisión de la preposición *pendant*.

E20-fLE) *Ah...je veux sa... je veux saber où es toi. Je veux parler avec toi* (00:15' MOV003,03A).

Orden de la subordinada sustantiva *où es toi* por *où tu es*. Selección de pronombre tónico por pronombre personal.

Se identifica una apropiación adecuada, por lo general, de los tipos de oraciones emitidas dentro de las órdenes imperativas (tabla 81) facilitada por la LM; así en francés, al igual que en español como lenguas nativas las realizaciones imperativas son, en su mayoría, yuxtapuestas seguidas de las formas simples; las estructuras con otros indicadores poseen, igualmente, un porcentaje relevante (11,8% en español y 9,1% en francés). Estas proporciones son consecuentes en francés LE con una mayoría en yuxtapuestas (47: 21,1%: E21-fLE, E22-fLE, E23-fLE) seguidas por las simples (40: 18%:E24-fLE, E25-fLE, E26-fLE). Conviene llamar la atención sobre la cercanía de los índices de las formas yuxtapuestas y simples ya que en las lenguas nativas antes mencionadas la distancia entre ambas frecuencias se encuentra claramente diferenciada (112: 35,8% de yuxtapuestas y 80: 25,6% de simples para el español; y 44: 25,2% de yuxtapuestas y 28: 16% de simples para el francés). Este porcentaje visiblemente superior de oraciones simples sugiere una influencia de la primera LE; es decir, el inglés, en el aprendizaje de una segunda LE puesto que como se precisó con anterioridad, el inglés opta primeramente por la construcción imperativa simple en la emisión de la orden directa:

E21-fLE) *Donne-moi le téléphone! Donne-moi! Donne-moi!* (00:53' MOV00A,03A).

E22-fLE) *Tu... oui, tu peux aller. Je crois qu'il y a du gâteau. Oui, vas-y! vas-y! vas-y!* (01:11' MOV00E,03A).

E23-fLE) *Ah... mais je sais qu'elle qu'elle va venir. S'il vous plaît, quand elle est quand elle soit venue, ah..., dites-elle que je veux parler avec elle, ok?* (01:27' MOV003,03A).

E24-fLE) *Mon fils, viens!* (1:27' MOV001,033).

E25-fLE) *Arid, faites la réparation du tuyau* (2:01' MOV006,038).

E26-fLE) *Jouez avec...tes amies, je ne sais pas.* (00:21' MOV004,03B).

Tipos de oraciones		B) Imperativas						
Tipos de realizaciones		Realización directa						
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		B.1) Simple En imperativo Acompañada de <i>alors</i> , nombre propio, camelador, título, <i>bon</i> , minimizador, enfatizador, <i>euuh</i> , <i>je ne sais pas</i> , <i>bien</i> .	B.2) Subordinada: Sustantiva: Con la conjunción <i>que</i> , <i>si</i> . Con el verbo <i>dire</i> . Causal: Con la conjunción <i>parce que</i> . Con el verbo <i>faire</i> y <i>appeler</i> .	B.3) Yuxtapuesta Repetición de la orden+justificación +(minimizadora). Repetición con la misma forma sintáctica+(minimizadora). Repetición con diferente forma sintáctica. Ordenes consecutivas. Orden+enfatizador.	B.4) Coordinada Copulativa: Con la conjunción <i>et</i> . Orden+justificación Ordenes consecutivas	B.5) Otros indicadores: Adverbio. Título. Pronombre (minimizador). Apelativo (sintagma nominal). Minimizador. Complemento circunstancial.		
	<b>Total</b>	40 (18%)	10 (4,5%)	47 (21,1%)	3 (1,3%)	14 (6,3%)	114 (51,3%)	
	Transferencias	Interlingüística	3 (1,3%)	2 (0,9%)	2 (0,9%)			
		Intralingüística						
	Errores	Adición						
		Selección	12 (5,4%)	5 (2,2%)	12 (5,4%)	1 (0,4%)		
		Omisión		1 (0,4%)				
Orden				1 (0,4%)				
Persona (registro o estilo)	Poco conocida	Neutro: 22 (9,9%)	Neutro: 4 (1,8%)	Neutro: 23 (10,3%) Coloquial: 1 (0,4%)	Neutro: 1 (0,4%)	Neutro: 13 (5,8%)		
	Muy conocida	Neutro: 18 (8,1%)	Neutro: 5 (2,2%) Coloquial: 1 (0,4%)	Neutro: 20 (9%) Coloquial: 3 (1,3%)	Neutro: 1 (0,4%) Coloquial: 1 (0,4%)	Neutro: 1 (0,4%)		

**Tabla 81:** Realizaciones imperativas de orden en francés LE y registro.

La variación lingüística concuerda con las observaciones realizadas en cuanto a las formas declarativas; es decir, esta es casi inexistente. Es necesario guiar al/a la alumno/a en una utilización adecuada del registro no de una forma purista prescriptiva sino conduciéndolo a un uso aproximadamente nativo de la lengua.

Las transferencias sintácticas negativas no tuvieron gran relevancia. Solo se hallaron siete (7) ejemplificaciones todas de tipo interlingüísticas:

E27-fLE) *Eh, il faut que tu ailles vers Arid et, eh, dites que... ne fait pas ce type de choses-là. Il doit faire les reparations du tuyau* (1:34' MOV006,038).

Transferencia de la conjunción *que* luego del verbo *dire* en lugar de la preposición *de* en el discurso indirecto de la orden.

E28-fLE) *Vous, payez vous* (03:07' MOV012,039).

Inversión enfática del verbo y el sujeto: *payez-vous* → *payez usted*.

E29-fLE) *Prenez deux pilules eh, de Atamel par jour* (01:05' MOV00B,03A).

Falta de elisión: *de Atamel*.

Se presenta, por el contrario, un índice significativo de errores para el francés LE en el ámbito sintáctico originados en una selección errónea de los elementos:

E30-fLE) *Mon fils, mon, fils, mon fils! Appelez la police! Appelez la police! Il brûle! Il brûle! Appelez! 18! Vite! Vite!* (0:17' MOV001,033).

Conjugación: *appelez* por *appelle* en vista de se dirige a su hijo. Distinción T V.

E31-fLE) *Dis-lui que que je veux parler avec lui. Nous devons parler et je suis désolée pour ce que s'est s'est passé..., ok?* (01:28' MOV008,03A).

Selección errónea del pronombre relativo *que* por *qui*: *ce qui s'est passé*.

E32-fLE) *Non, dites-le que je peux pas voir, je peux pas le voir* (00:24' MOV01B,039).

Selección errónea del pronombre COD por el COI: *dites-lui*.

En las dramatizaciones en lengua inglesa, se percibió una transferencia pragmática proveniente de LM relativa a la baja frecuencia de órdenes interrogativas lo que incide, de igual forma, en los resultados para el francés LE (tabla 82) al obtener un porcentaje muy próximo al del español (1,8% para el francés LE y 1,9% para el español).

Tipos de oraciones		C) Interrogativas						
Tipos de realizaciones		C.1) Realización indirecta		C.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		C.1.1) Simple: En presente. Con el verbo <i>pouvoir</i> .	C.1.2) Yuxtapuesta: En presente Proposición+orden.					
	<b>Total</b>	3 (1,3%)	1 (0,4%)			4 (1,8%)	<b>222</b>	
	Transferencias	Interlingüística						16 (7,2%)
		Intralingüística						0
	Errores	Adición						2 (0,9%)
		Selección		3 (1,3%)				84 (37,8%)
		Omisión						7 (3,1%)
		Orden						4 (1,8%)
Persona (registro o estilo)	Poco conocida	Neutro: 3 (1,3%)	Neutro: 1 (0,4%)				139 (62,6%)	
	Muy conocida						83 (37,3%)	

**Tabla 82:** Realizaciones interrogativas de orden en francés LE y registro.



En francés lengua nativa, por su parte, como lo especificado para el inglés, el número de interrogativas es menor con respecto a otras formas; sin embargo, los/as nativos/as también optan por esta elección de orden en un doce por ciento (12%); por lo tanto, es imprescindible estimular el empleo de estas órdenes en LE, notablemente, de realizaciones camufladas, en su mayoría, empleadas en lengua nativa en mayor medida que las indirectas:

E33-fLE) *Est-ce que vous pouvez commencer?* (01:39' MOV006,03A).

E34-fLE) *Mais vous pouvez voir?* (00:15' MOV008,03A).

Aun con su poca recurrencia, se perciben errores de selección en las construcciones interrogativas:

E35-fLE) *Bon, une autre exercice, peut-être mmm parler avec un stylo dans ta bouc ta bouche et comme ça vous avez vous auriez le la fluidi fluidité. Bon, bon, vous fait ça?* (01:33' MOV007,039).

Selección de género del sustantivo *exercice*. Distinción T V. Conjugación del verbo *faire* en presente del indicativo.

Por otra parte, los datos muestran una competencia sociolingüística poco desarrollada en cuanto a la adaptación del registro. Esto puede proceder de una transferencia de instrucción cuando los/as docentes estimulan al/a la aprendiz al mantenimiento de un registro estándar en el aula, que sea cuidado y adecuado a un/a futuro/a enseñante de lenguas; sin embargo, sería conveniente ser más flexible con este aspecto durante el proceso de enseñanza aprendizaje y, por el contrario, ampliar las situaciones propuestas en el aula con el objeto de proporcionar una gran variedad de contextos que el/la hablante de LE pudiese enfrentar en un contacto real con la lengua; de este modo, el/la estudiante tendrá las experiencias suficientes que le permitan verificar sus hipótesis y hacer las reestructuraciones necesarias en su IL y, así, encontrar el lugar del continuo en el que el inglés y el francés se encuentran con relación al acercamiento/distanciamiento entre interlocutores/as. En consecuencia, una vez establecida una relación más cercana con locutores/as nativos/as, el/la aprendiz tendrá en su haber las herramientas necesarias para un discurso acorde a la

situación y tipo de persona sin que el/la nativo/a tenga la impresión de que el/la estudiante tiene una forma singular de hablar.

Para el inglés el índice de transferencia y de errores fue relativamente bajo. En francés LE, se manifiesta mayor transferencia interlingüística (7,2% contra 3,5% del inglés) y, principalmente, una suma considerable de errores de selección (37,8%). No existen datos que demuestren una transferencia del tipo intralingüístico en el terreno sintáctico. Se presume una apropiación temprana de reglas sintácticas para la primera LE; el francés siendo, en consecuencia, la segunda LE para la mayoría de los/as aprendices, esta apropiación de reglas se ve desacelerada por el nivel de concentración requerido para la primera LE ya que por las condiciones del aprendizaje se ha tenido menor práctica en L3.

La necesidad comunicativa del momento unida a una posible ansiedad basada en la inseguridad del dominio de la lengua limita la memoria de trabajo en cuanto al monitoreo eficiente en la producción de la L3 produciendo, así, mayor cantidad de errores que en una situación de mayor tiempo de meditación en la cual no serían, quizás, registrados. En L2, en cambio, el nivel de ansiedad baja, la práctica que han tenido ha sido más elevada lo que ya ha permitido que el/la estudiante haga ciertas correcciones en la IL; el/la aprendiz se encuentra más enfocado/a en su necesidad comunicativa y puede, de esta manera, acceder de forma correcta a la información requerida ya sea de la lengua en uso o de alguna otra lengua; es decir, él/ella puede mantener un uso estratégico apropiado.

La mayoría de las situaciones presentadas en las dramatizaciones determina una situación donde la amenaza se vio neutralizada (E35-fLE, E36-fLE). Sin embargo, fuera de este tipo de contextos, los/as aprendices demostraron una apropiación adecuada, al igual que para el inglés, de la afectación de las imágenes con respecto a la cortesía (tabla 83) indicando una potencial afectación de las mismas, en su mayoría, como para el francés lengua nativa (E37-fLE, E5-fLE) dada por el empleo de estrategias diversas. E39-fLE y E40-fLE son enunciados ejemplo de afectación a la imagen positiva del/la locutor/a y negativa del/de la interlocutor/a:

Tipos de oraciones		A) Declarativas			
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta			
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		A.1.1) Simple	A.1.2) Subordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Coordinada
	<b>Total</b>	19 (8,5%)	12 (5,4%)	17 (7,6%)	11 (4,9%)

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Amenazante de imagen positiva del/la locutor/a; negativa del/la interlocutor/a 1 (0,4%)	1(0,4%)	1 (0,4%)	
		Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/la locutor/a; imagen negativa del/la interlocutor/a 9 (4%)	4 (1,8%)	5 (2,2%)	2 (0,9%)
		Neutralización de la amenaza 9 (4%)	7 (3,1%)	11 (4,9%)	9 (4%)
	Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias 2 (0,9%)	5 (2,2%)	3 (1,3%)	
		b) Combinación de estrategias 1 (0,4%)	2 (0,9%)	7 (3,1%)	2 (0,9%)
		c) Realización indirecta 16 (7,2%)	4 (1,8%)	6 (2,7%)	9 (4%)
		d)Reparadora/justificación o excusa 1 (0,4%)			
		e)Minimizadora			
		f)Realización camuflada			
		g)Cameladora			
		h)Desarmadora		1 (0,4%)	

**Tabla 83a:** Realizaciones declarativas de orden en francés LE y aspectos de cortesía.

Tipos de oraciones		A) Declarativas					
Tipos de realizaciones		A.2) Realización camuflada					
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		A.2.1) Subordinada	A.2.2) Simple	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Otros indicadores	A.2.5) Yuxtapuesta	
	<b>Total</b>		10 (4,5%)	21 (9,4%)	4 (1,8%)	1 (0,4%)	9 (4%)

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Tipos de realizaciones					
		Amenazante de imagen positiva del/la locutor/a; negativa del/la interlocutor/a 1 (0,4%)					
	Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/la locutor/a; imagen negativa del/la interlocutor/a 3 (1,3%)	2 (0,9%)		2 (0,9%)			4 (1,8%)
	Neutralización de la amenaza 6 (2,7%)	19 (8,5%)		2 (0,9%)	1 (0,4%)		4 (1,8%)
Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias 1 (0,4%)				1 (0,4%)		1 (0,4%)
	b) Combinación de estrategias 4 (1,8%)	5 (2,2%)		2 (0,9%)			2 (0,9%)
	c) Realización indirecta						
	d) Reparadora/justificación o excusa 1 (0,4%)						
	e) Minimizadora						
	f) Realización camuflada 5 (2,2%)	15 (6,7%)		2 (0,9%)			6 (2,7%)
	g) Cameladora						
	h) Desarmadora						

**Tabla 83b:** Realizaciones declarativas de orden en francés LE y aspectos de cortesía.

E36-fLE) *Mais j'ai besoin d'un autre chose, mais pas dans...sur mon atelier. Vous devez, vous devez sortir avec ma mère parce qu'elle est besoin d'un homme, donc vous devez faire ça.* (00:42' MOV004,039).

E37-fLE) *Mouais, mais tu dois finir aujourd'hui* (0:26' MOV008,035).

E38-fLE) *Ok, on mange!* (02:37' MOV012,039).

E5-fLE) *Il faut que tu parles avec elle maintenant parce que qje voulais parler avec elle avant mais je n'avais pas le temps, donc on n'a pas aussi communication entre nous* (00:23' MOV010,039).

E39-fLE) *Il faut que tu le fasses* (00:59' MOV010,039).

E40-fLE) *Deux femmes parlent maintenant. Tu ne peux pas écouter qu'est-ce qu'on parle.* (00:16' MOV004,03B).

Dada la cercanía del español con el francés, se esperaría una transferencia proactiva positiva de las estrategias mitigadoras de amenaza, aún más cuando en inglés LE se observó dicha transferencia pragmática. Si eso no hubiese tenido lugar, se podría hablar de una transferencia por efecto de la lengua extranjera puesto que el orden de preferencia de estrategias del francés LE es semejante al ubicado en inglés lengua nativa; entiéndase realización indirecta (E7-fLE, E41-fLE, E42-fLE), realización camuflada (E43-fLE, E44-fLE, E45-fLE) y combinación de estrategias (E46-fLE, E47-fLE, E48-fLE):

E7-fLE) *Eh, Fabiana, vous savez que... qu'il y a un homme qui fait le travaux de construc, les travaux de construction, ah, au salon de beauté et c'est nécessaire que vous le lui dites qu'il faut finir le travail, ah, avant lundi* (0:01' MOV008,035).

E41-fLE) *Maintenant, vous mettez le chalmeau... le chapeau* (0:38' MOV001,039).

E42-fLE) *Bien, vous devez faire ce que tu ton père t'a dit* (00:58' MOV00D,03A).

E43-fLE) *Ah, je veux je veux des poissons* (1:44' MOV003,038).

E44-fLE) *Mais, ah, euhh, on se voit ici à 8h, d'accord?* (00:59' MOV015,039).

E45-fLE) *Eh... Il faut qu'elle attendre.* (00:04' MOV007,03B).

E46-fLE) *Oui mais il faut, euh..., suivre quelques indications parce qu'elle est elle est une fi une fille qui est très delicate par moments* (00:34' MOV004,03A).

E47-fLE) *Je suis la mère de Tuti et j'ai besoin de parler avec elle* (00:04' MOV017,039).

E48-fLE) *Non, vous devez payer. Si vous ne paye pas, s'il vous plaît, la porte, c'est ouvert* (4:32' MOV003,038).

¿Cómo, entonces, se podría explicar este hecho? En inglés, los/as aprendices son capaces de transferir las estrategias desde su LM, aunque negativamente y

por desconocimiento, en vista de que poseen un grado de fluidez avanzado, por lo tanto, están en la capacidad de emplear todo aquello que encuentran en su haber para expresarse como desean hacerlo. Habría que estudiar a una muestra en francés LE en una clase más avanzada; el problema surge al estudiar el último nivel enseñado tanto para el inglés como el francés en el plan de estudios de la carrera de Educación mención Idiomas Modernos. En un estadio más avanzado de su IL, los/as aprendices podrían llegar a expresarse también en francés, como ellos buscan hacerlo; y, en este caso, podrán emplear estrategias semejantes a las usadas en su LM y, por ende, en francés lengua nativa logrando así una transferencia positiva. Así pues, se podría asumir que durante la IL se viven procesos de acomodación y desacomodación de reglas que en un momento determinado pueden corresponder a la lengua nativa y luego distanciarse de ella, cuando se pensaría que el proceso es inverso. El/la docente debe, como resultado de ello, estar muy atento/a a cada cambio que pueda percibir en su discente y debe, a la vez, enfatizar sus logros para brindarles la seguridad que necesitan para seguir avanzando en su aprendizaje.

Fuera de las situaciones neutrales de amenaza (E49-fLE, E50-fLE), los datos muestran al acto de la orden imperativa en francés LE (tabla 84), al igual que para el resto de los idiomas y situación lingüística estudiada, como un acto amenazante de la imagen positiva del/la locutor/a y negativa del/la interlocutor/a (E51-fLE, E52-fLE, E53-fLE). Se trata de un conocimiento compartido y transferido de una lengua a otra:

E49-fLE) *J'écoute pas. Dites-lui* (1:11' MOV008,035).

E50-fLE) *À 8h!* (02:05' MOV00A,03A).

E51-fLE) *Tais-toi! C'est la dernière fois que je te dis. Tais-toi!* (03:28' MOV00D,03A).

E52-fLE) *Tais-toi! Tais-toi! À ta chambre!* (01:43' MOV00D,03A).

E53-fLE) *Mais vais à l'autre salle, alors* (00:07' MOV010,03A).

Tipos de oraciones		B) Imperativas					
Tipos de realizaciones		Realización directa					
Forma sintáctica de la Orden		B.1) Simple	B.2) Subordinada	B.3) Yuxtapuesta	B.4) Coordinada	B.5) Otros indicadores	
	Total		40 (18%)	10 (4,5%)	47 (21,1%)	3 (1,3%)	14 (6,3%)

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Realización directa					
		Amenazante de imagen positiva del/la locutor/a; negativa del/la interlocutor/a 12 (5,4%)			15 (6,7%)		
	Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/la locutor/a; imagen negativa del/la interlocutor/a 4 (1,8%)	1 (0,4%)		9 (4%)	1 (0,4%)	2 (0,9%)	
	Neutralización de la amenaza 24 (10,8%)	9 (4%)		23 (10,3%)	2 (0,9%)	12 (5,4%)	
Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias 33 (14,8%)	8 (3,6%)		31 (13,9%)	2 (0,9%)	10 (4,5%)	
	b) Combinación de estrategias			7 (3,1%)	1 (0,4%)		
	c) Realización indirecta						
	d) Reparadora/justificación o excusa	2 (0,9%)		2 (0,9%)			
	e) Minimizadora 6 (2,7%)			7 (3,1%)		4 (1,8%)	
	f) Realización camuflada						
	g) Cameladora 1 (0,4%)						
	h) Desarmadora						

**Tabla 84:** Realizaciones imperativas de orden en francés LE y aspectos de cortesía.

En el caso de las imperativas, los datos se asemejan a los resultados para el inglés LE cercanos a su correspondiente lengua nativa. Se localizaron, entonces, por orden de preferencia, estrategias minimizadoras (E54-fLE, E23-fLE), principalmente a través del uso de *s'il vous plaît*; la combinación de estrategias (E55-fLE, E56-fLE) y la justificación (E57-fLE, E58-fLE). En francés lengua nativa, los datos son cónsonos con las estrategias para el español; es decir, la justificación, la estrategia minimizadora y la combinación de estrategias evidenciándose así el efecto del inglés como lengua extranjera y bloqueando la transferencia positiva:

E54-fLE) *Cherche ton frère, s'il te plaît!* (01:57' MOV00E,03A).

E23-fLE) *Ah... mais je sais qu'elle qu'elle va venir. S'il vous plaît, quand elle est quand elle soit venue, ah..., dites-elle que je veux parler avec elle, ok?* (01:27' MOV003,03A).

E55-fLE) *Vas-y et après on va voir ce qu'on va faire: du chocolat ou autre chose* (01:03' MOV00E,03A).

E56-fLE) *Je ne peux pas étudier! Pl... s'il te plaît, arrête la musique!* (00:19' MOV006,03B).

E57-fLE) *Oui, oui, dépêchez-vous! Dépêchez-vous! On doit pratiquer!* (0:23' MOV003,035).

E58-fLE) *Faites-le le plus rapide possible parce que j'ai le j'ai besoin de l'utiliser aujourd'hui* (0:18' MOV002,038).

Para las formas interrogativas (tabla 85), se observa que este tipo de realizaciones son potencialmente amenazantes de la imagen positiva del/la locutor/a y negativa del/la interlocutor/a a través del uso de la combinación de estrategias (E35-fLE) así como sucede en LM y francés lengua nativa logrando una facilitación proactiva. Igualmente, se halló la realización indirecta (E34-fLE) como en su correspondiente lengua nativa por lo que existe una buena apropiación de estrategias. No se puede olvidar el bajo índice de realizaciones interrogativas influido por LM lo que limita los resultados para este tipo de estructuras:

E35-fLE) *Bon, une autre exercice, peut-être mmm parler avec un stylo dans ta bouc ta bouche et comme ça vous avez vous auriez le la fluidi fluidité. Bon, bon, vous fait ça?* (01:33' MOV007,039).

E34-fLE) *Mais vous pouvez voir?* (00:15' MOV008,03A).



Tipos de oraciones		C) Interrogativas					
Tipos de realizaciones		C.1) Realización indirecta			C.2) Realización camuflada		
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		C.1.1) Simple:	C.1.2) Yuxtapuesta				
	<b>Total</b>	3 (1,3%)	1 (0,4%)			4 (1,8%)	<b>222</b>

Aspectos de cortesía	Imagen afectada	Amenazante de imagen positiva del/la locutor/a; negativa del/la interlocutor/a					32 (14,4%)
		Potencialmente amenazante de la imagen positiva del/la locutor/a; imagen negativa del/la interlocutor/a	1 (0,4%)				49 (22%)
		Neutralización de la amenaza	2 (0,9%)	1 (0,4%)			141 (63,5%)
	Estrategias mitigadoras de amenaza	a) No se emplean estrategias					97 (43,6%)
		b) Combinación de estrategias	1 (0,4%)	1 (0,4%)			35 (15,7%)
		c) Realización indirecta	2 (0,9%)				37 (16,6%)
		d) Reparadora/justificación o excusa					6 (2,7%)
		e) Minimizadora					17 (7,6%)
		f) Realización camuflada					28 (12,6%)
		g) Cameladora					1 (0,4%)
h) Desarmadora					1 (0,4%)		

**Tabla 85:** Realizaciones interrogativas de orden en francés LE y aspectos de cortesía.

En el caso del francés LE sucede de forma muy similar al inglés LE en cuanto a la determinación de la amenaza del acto. En ambos se ubicó un acto potencialmente amenazante en lugar de amenazante de las imágenes positiva del/la locutor/a y negativa del/la interlocutor/a como lo es en las lenguas nativas. Se hallan, en consecuencia, datos que sustentan la afirmación alrededor de una posible transferencia de instrucción en la cual los/as docentes promueven un uso cortés de la lengua. Si bien en inglés y en francés lengua nativa los índices de amenaza y potencialidad de la misma no se distancian de forma marcada; en francés, primordialmente, sí es un rasgo marcado. No se trata de eliminar del todo la minimización de la amenaza puesto que esto también forma parte de la competencia en adquisición; se trata más bien de comprender que no siempre es necesaria, que depende del tipo de situación y que, efectivamente, es en su LM española donde la amenaza es superior, donde se opta primeramente por la no utilización de estrategias; existe menor control de la amenaza al tratarse de un cultura de cortesía de acercamiento.

El exceso de realizaciones declarativas influye en el hecho de encontrar la realización indirecta como estrategia predilecta en francés LE desplazando la combinación de estrategias característica del francés lengua nativa. En todo caso, existe un error pragmático en cuanto a las estrategias de cortesía dado que el proceso de acomodación en la frecuencia de formas declarativas aún no ha sido completado. Igualmente, se requiere llevar al/a la aprendiz al entendimiento de la importancia de cada estrategia ya que su uso no corresponde con la lengua nativa ni se debe a una transferencia de LM.

Tal como ocurrió en lengua inglesa LE, los estudiantes emplearon un tono preferiblemente serio en sus emisiones declarativas (tabla 86), tono este con baja recurrencia en las lenguas nativas. El tono serio podría encontrarse a mitad de camino de los tonos característicos de la orden: el firme y el tranquilo. En una situación de la vida cotidiana, se esperaría, entonces, de los/as alumnos/as el tono adecuado. En la instrucción, sin embargo, convendría señalar este hecho con el propósito de evitar los efectos negativos que, en ciertas circunstancias, pueda traer la enseñanza so pena de creer que el tono indique mayor cortesía en la expresión. Algunas emisiones de tono serio serían:

Tipos de oraciones		A) Declarativas			
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta			
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		A.1.1) Simple	A.1.2) Subordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Coordinada
	<b>Total</b>	19 (8,5%)	12 (5,4%)	17 (7,6%)	11 (4,9%)

Claves de contextualización	Fonológica	a) Tono				
		a.1) Tranquilo	2 (0,9%)	1 (0,4%)	3 (1,3%)	3 (1,3%)
		a.2) Amable				
		a.3) Firme, directo	6 (2,7%)	5 (2,2%)	4 (1,8%)	2 (0,9%)
		a.4) Cálido				
		a.5) Molesto				
		a.6) Serio	9 (4%)	4 (1,8%)	6 (2,7%)	4 (1,8%)
		a.7) Empatía				
		a.8) Preocupado				
		a.9) Sugestivo				
		a.10) Agresivo				
		a.11) Otro	2 (0,9%)	1 (0,4%)	2 (0,9%)	1 (0,4%)
		a.12) Variable		1 (0,4%)	2 (0,9%)	1 (0,4%)
		b) Ritmo				
		b.1) Lento	3 (1,3%)	3 (1,3%)	1 (0,4%)	6 (2,7%)
		b.2) Normal	16 (7,2%)	7 (3,1%)	14 (6,3%)	4 (1,8%)
		b.3) Acelerado		1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)
		b.4) Variable		1 (0,4%)	1 (0,4%)	
		c) Intensidad				
		c.1) Normal	18 (8,1%)	12 (5,4%)	17 (7,6%)	10 (4,5%)
		c.2) Ligeramente elevada	1 (0,4%)			1 (0,4%)
c.3) Elevada						
c.4) Baja						
c.5) Variable						
d) Énfasis en sílaba, palabra o proposición		1 (0,4%)		1 (0,4%)		

e) Asimilación			
<b>Transferencia:</b> Diferenciación por inventario fonológico 3 (1,3%)	5 (2,2%)	9 (4%)	8 (3,6%)
Acentuación			
Fonética			
Alofónica			
Distributiva			1 (0,4%)
Diferenciación en grafía-fonema	2 (1,3%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)
Desnasalización		2 (0,9%)	1 (0,4%)
<b>Error:</b>			
Perseveración			
Metátesis			
Anticipación			
Aglutinación		1 (0,4%)	
Sobregeneralización	3 (1,3%)	2 (0,9%)	1 (0,4%)
Formación de conceptos falsos		1 (0,4%)	1 (0,4%)
Desafricación			
Pausas	6 (2,7%)	3 (1,3%)	9 (4%)
Vacilaciones	3 (1,3%)	3 (1,3%)	6 (2,7%)
Oración Truncada	1 (0,4%)		
Reanudación	1 (0,4%)	5 (2,2%)	10 (4,5%)

**Tabla 86a:** Realizaciones declarativas de orden en francés LE y claves fonológicas de contextualización.

Tipos de oraciones		A) Declarativas					
Tipos de realizaciones		A.2) Realización camuflada					
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		A.2.1) Subordinada	A.2.2) Simple	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Otros indicadores	A.2.5) Yuxtapuesta	
	<b>Total</b>		10 (4,5%)	21 (9,4%)	4 (1,8%)	1 (0,4%)	9 (4%)

Claves de contextualización	Fonológica	Tipos de realizaciones					
		A.2.1) Subordinada	A.2.2) Simple	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Otros indicadores	A.2.5) Yuxtapuesta	
	a) Tono						
	a.1) Tranquilo	4 (1,8%)	8 (3,6%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	
	a.2) Amable			1 (0,4%)			
	a.3) Firme, directo	1 (0,4%)	3 (1,3%)				
	a.4) Cálido						
	a.5) Molesto	1 (0,4%)					1 (0,4%)
	a.6) Serio	4 (1,8%)	9 (4%)	1 (0,4%)			5 (2,2%)
	a.7) Empatía						
	a.8) Preocupado						
	a.9) Sugestivo						
	a.10) Agresivo						
	a.11) Otro		1 (0,4%)	1 (0,4%)			1 (0,4%)
	a.12) Variable						1 (0,4%)
	b) Ritmo						
	b.1) Lento	1 (0,4%)	6 (2,7%)	1 (0,4%)			2 (0,9%)
	b.2) Normal	9 (4%)	15 (6,7%)	3 (1,3%)	1 (0,4%)		6 (2,7%)
	b.3) Acelerado						
	b.4) Variable						1 (0,4%)
	c) Intensidad						
	c.1) Normal	10 (4,5%)	21 (9,4%)	4 (1,8%)	1 (0,4%)		9 (4%)
	c.2) Ligeramente elevada						
	c.3) Elevada						
	c.4) Baja						
	c.5) Variable						
	d) Énfasis en sílaba, palabra o proposición	1 (0,4%)					

	e) Asimilación				1 (0,4%)
	<b>Transferencia:</b>				
	Diferenciación por inventario fonológico 5 (2,2%)	4 (1,8%)	4 (1,8%)		5 (2,2%)
	Acentuación				
	Fonética				
	Alofónica				
	Distributiva	1 (0,4%)			
	Diferenciación en grafía-fonema 1 (0,4%)				1 (0,4%)
	Desnasalización 1 (0,4%)	1 (0,4%)			1 (0,4%)
	<b>Error:</b>				
	Perseveración				
	Metátesis				
	Anticipación				
	Aglutinación				
	Sobregeneralización	1 (0,4%)		1 (0,4%)	
	Formación de conceptos falsos				
	Desafricación				
	Pausas 4 (1,8%)	13 (5,8%)	3 (1,3%)		5 (2,2%)
	Vacilaciones 2 (0,9%)	7 (3,1%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)
	Oración Truncada	1 (0,4%)	1 (0,4%)		1 (0,4%)
	Reanudación 4 (1,8%)	5 (2,2%)		1 (0,4%)	2 (0,9%)

**Tabla 86b:** Realizaciones declarativas de orden en francés LE y claves fonológicas de contextualización.

E59-fLE) *Non, mais tu dois le faire* (0:33' MOV006,038).

E60-fLE) *Tu dois aller à ta chambre, oui?* (02:25' MOV00D,03A).

E61-fLE) *Je veux la soupe* (00:53' MOV012,039).

E62-fLE) *Eh, je veux que vous allez faire quelque chose dans mon atelier et je veux que tu...ah...peindre le les murs et...faire quelque chose après. Je vais te dire.* (00:06' MOV004,039).

Los/as aprendices han comprendido, quizás, que los/as nativos/as franceses/as hacen uso frecuente del tono tranquilo (E63-fLE, E64-fLE) en la orden declarativa; por esta razón, durante las dramatizaciones, lograron insertar dicho tono. No obstante, la instrucción debe tener observancia en cuanto a la disminución en el empleo del tono firme (E1-fLE, E65-fLE), esencial en la orden tanto en francés como en español:

E63-fLE) *Mais aujourd'hui je ne peux pas. Il faut que tu viens demain à 8h, ca va?* (03:08' MOV006,03A).

E64-fLE) *Vous devez étudier avant et après vous pouvez aller à pour le concert* (0:50' MOV006,035).

E1-fLE) *Vous restez ici à la maison* (0:37' MOV007,035).

E65-fLE) *Il faut que tu fasses ça* (01:08' MOV004,039).

La mayoría de las realizaciones (75: 33,7%) presentaron un ritmo normal (E66-fLE, E67-fLE) como en las lenguas nativas. Contrariamente, el segundo ritmo de preferencia para la orden declarativa ha sido el acelerado empleado para dar cierto énfasis al acto; en LE, primordialmente en francés (23: 10,3% fLE contra 13: 3% en iLE), la tendencia gira hacia el ritmo lento (E68-fLE, E69-fLE) evidenciando una debilidad en la fluidez de los/as aprendices así como también en la capacidad de conferir el acento de insistencia manifestado en un 6,3% en lengua nativa contra un 1,3% en LE (E17-fLE, E70-fLE). La intensidad de la orden fue, primordialmente, normal (E66-fLE, E67-fLE, E68-fLE, E69-fLE) sin presencia de la baja que, aunque con frecuencia mínima (6: 3,4%), fue producida en francés lengua nativa:

E66-fLE) *Il faut que vous étudiez les mathématiques pour l'examen* (0:08' MOV007,035).

E67-fLE) *Mais il faut que je parle avec toi* (01:36' MOV01B,039).

E68-fLE) *Je voudrais que tu commences cette... cette semaine* (2:48' MOV00D,038).

E69-fLE) *C'est pratiquer, oui!* (02:04' MOV006,03A).

E17-fLE) *Si ma mère vient ici, il faut que tu le dises que je ne suis pas ici. Je n'ai... je n'ai pas besoin de parler avec lui. S'il vous plaît!* (00:38' MOV003,03A).

E70-fLE) *Je crois qu'il y a du gâ du gâteau à la cuisine...* (01:10' MOV00E,03A).

De forma general, se mantiene la clasificación de transferencia integrando la categoría de desnasalización la cual, aunque no haya sido la más repetida por los/as estudiantes, también tiene posibilidad de presentarse en su producción oral (6: 2,7%). La transferencia, sobre todo por inventario fonológico, tuvo un resultado simbólico (43: 19,3%) comparativamente con la hallada en iLE (15: 3,5%):

E71-fLE) *Oui, je comprends mais tu dois essayer de ce n'est pas sois trimide. Tu dois être gentille, aimable. Tu dois parler, demander, eh des femmes parce que...* (0:44' MOV003,033).

Desnasalización: /En/ en *gentille*. Inventario fonológico: /e/ en *que*.

E72-fLE) *Mais c'est pas ma faute. Je dois, je dois ouvrir lundi de nouveau. Je je perde de l'argent quand il travaille parce que je peux pas eh couper les cheveux des femmes quand tous les choses sont là par par partout et il faut que vous lui dites que c'est pas bon* (1:41' MOV008,035).

Desnasalización: /an/ en *quand*. Inventario fonológico: /o/ en *cheveux*.

Se localizó una mayor cantidad de errores fonéticos que en iLE aunque no tan representativa como en la sintaxis. Los principales fueron del tipo sobregeneralización (8: 3,6%):

E73-fLE) *Oui, il faut que tu le fasses!* (1:21' MOV003,033).

/E/ en *fassés* por sobregeneralización en la pronunciación del verbo *faire*.

E74-fLE) *Alwin, il faut que tu finis tout que tout ce que tu faisais* (0:18' MOV008,035).

/e/ en *faisais* por sobregeneralización en la pronunciación del verbo *faire*.

Asimismo, marcas de oralidad como pausa (E72-fLE, E75-fLE, E76-fLE), vacilación (E77-fLE, E75-fLE, E76-fLE), oración truncada (E76-fLE, E9-fLE) y reanudación (E72-fLE, E64-fLE, E76-fLE) fueron más acentuadas también en fLE con índices de 43: 19,3%, 24: 10,8%, 4: 1,8% y 28: 12,6%, respectivamente:



E72-fLE) *Mais c'est pas ma faute. Je dois, je dois ouvrir lundi de nouveau. Je je perde de l'argent quand il travaille parce que je peux pas eh couper les cheveux des femmes quand tous les choses sont là par par partout et il faut que vous lui dites que c'est pas bon* (1:41' MOV008,035).

E75-fLE) *Et et aussi, eh, tu dois sortir avec ma mère* (00:39' MOV015,039).

E76-fLE) *Et, bah, elle est intelligente mais tu dois, ah, alors essaye et être avec elle parce que si vous reste, si vous, ah, la laisse comme ca, elle ne...* (01:25' MOV013,039).

E77-fLE) *Bon, vous devez sortir au cinéma aller au cinema, peut-être à la plage. Vous devez faire, ah, la faire, je ne sais pas, la sentir heureuse* (01:29' MOV004,039).

E9-fLE) *Non, tu ne dois pas respirer. C'est simplement penser, c'est... c'est... oui!* (01:59' MOV006,03A).

E64-fLE) *Vous devez étudier avant et après vous pouvez aller à pour le concert* (0:50' MOV006,035).

En lo que al tono de las órdenes imperativas se refiere, estos no difieren altamente de su equivalente en lengua nativa debido a que el principal sigue siendo el tono firme (E78-fLE, E79-fLE). El estado serio (E80-fLE, E81-fLE) posee poca relevancia en lengua nativa aun cuando se trata del segundo en preferencia en LE, hecho este que debe ser recalado en la enseñanza. El tono tranquilo (E82-fLE, E83-fLE) tuvo mayor privilegio que el molesto (E53-fLE, E84-fLE) en LE inversamente a los resultados en lengua nativa:

E78-fLE) *Dis-elle que je suis allé à l'hôpital, que je suis malade et que je vais voyager* (00:34' MOV008,03A).

E79-fLE) *Parle avec elle* (00:11' MOV010,039).

E80-fLE) *Appelle ma fille que Je dois par...parler avec elle* (00:05' MOV01B,039).

E81-fLE) *Mary! Mary! S'il te plaît, arrête la musique!* (00:15' MOV006,03B).

E82-fLE) *Dis-lui que je vais voyager et ici c'est le numéro de téléphone de l'hôtel, eh..., où je je vais rester* (01:17' MOV008,03A).

E83-fLE) *Dis quelque chose* (01:43' MOV006,03A).

E53-fLE) *Mais vais à l'autre salle, alors* (00:07' MOV010,03A).

E84-fLE) *Mais vas-y dans ta chambre. Tu tu veux que tu tu...* (00:40' MOV00E,03A).

Tipos de oraciones		B) Imperativas				
Tipos de realizaciones		Realización directa				
Forma sintáctica de la Orden		B.1) Simple	B.2) Subordinada	B.3) Yuxtapuesta	B.4) Coordinada	B.5) Otros indicadores
	Total		40 (18%)	10 (4,5%)	47 (21,1%)	3 (1,3%)

Claves de contextualización	Fonológica					
		a) Tono				
a.1) Tranquilo	5 (2,2%)	2 (0,9%)	2 (0,9%)	1 (0,4%)	4 (1,8%)	
a.2) Amable	2 (0,9%)		1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	
a.3) Firme, directo	22 (9,9%)	4 (1,8%)	18 (8,1%)	1 (0,4%)	3 (1,3%)	
a.4) Cálido						
a.5) Molesto	1 (0,4%)		7 (3,1%)			
a.6) Serio	7 (3,1%)	3 (1,3%)	7 (3,1%)		2 (0,9%)	
a.7) Empatía						
a.8) Preocupado			1 (0,4%)			
a.9) Sugestivo						
a.10) Agresivo						
a.11) Otro	3 (1,3%)		8 (3,6%)		4 (1,8%)	
a.12) Variable		1 (0,4%)	3 (1,3%)			
b) Ritmo						
b.1) Lento	7 (3,1%)		5 (2,2%)	1 (0,4%)	4 (1,8%)	
b.2) Normal	32 (14,4%)	8 (3,6%)	25 (11,2%)	2 (0,9%)	9 (4%)	
b.3) Acelerado			10 (4,5%)		1 (0,4%)	
b.4) Variable	1 (0,4%)	2 (0,9%)	7 (3,1%)			
c) Intensidad						
c.1) Normal	34 (15,3%)	10 (4,5%)	31 (13,9%)	3 (1,3%)	7 (3,1%)	
c.2) Ligeramente elevada	5 (2,2%)		14 (6,3%)		4 (1,8%)	
c.3) Elevada	1 (0,4%)		2 (0,9%)			

		c.4) Baja				3 (1,3%)
		c.5) Variable				
		d) Énfasis en sílaba, palabra o proposición		1 (0,4%)		
		e) Asimilación				
		<b>Transferencia:</b>				
		Diferenciación por inventario fonológico	2 (0,9%) 5 (2,2%)	10 (4,5%)	3 (1,3%)	1 (0,4%)
		Acentuación	1 (0,4%)	1(0,4%)		
		Fonética				
		Alofónica				
		Distributiva				
		Diferenciación en grafía-fonema	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	
		Desnasalización		1 (0,4%)		4 (1,8%)
		<b>Error:</b>				
		Perseveración		1 (0,4%)		
		Metátesis				
		Anticipación		1 (0,4%)		
		Aglutinación				
		Sobregeneralización	2 (0,9%)	1 (0,4%)		
		Formación de conceptos falsos				
		Desafricación				
		Pausas	9 (4%) 2 (0,9%)	7 (3,1%)	1 (0,4%)	2 (0,9%)
		Vacilaciones	2 (0,9%) 2 (0,9%)	4 (1,8%)	2 (0,9%)	
		Oración Truncada		2 (0,9%)		
		Reanudación	1 (0,4%) 4 (1,8%)	12 (5,4%)		

**Tabla 87:** Realizaciones imperativas de orden en francés LE y claves fonológicas de contextualización.

El ritmo lento (E85-fLE, E28-fLE) obtuvo una frecuencia superior (17: 7,6) a la de su homólogo en lengua nativa (2: 1,1%) por detrás del normal (E86-fLE, E49-fLE) el cual ganó mayor repetición (76: 34,2%). La intensidad predominante fue la normal (85: 38,2%):

E85-fLE) *Garçon! Garçon! Garçon!* (02:18' MOV012,039).

E28-fLE) *Vous, payez vous* (03:07' MOV012,039).

E86-fLE) *Marche ici* (0:48' MOV001,035).

E49-fLE) *J'écoute pas. Dites-lui* (1:11' MOV008,035).

La falta principal por transferencia continúa siendo la diferenciación por inventario fonológico (E29-fLE, E87-fLE) superior en cantidad a los datos logrados en iLE (22: 9,9% en fLE contra 17: 4% en iLE). El segundo elemento a tener en cuenta en torno a la transferencia de formas interrogativas de orden en fLE es la desnasalización (E85-fLE, E88-fLE) por influencia proactiva de LM (5: 2,2%). El error por sobregeneralización también se mantiene (E89-fLE, E90-fLE):

E29-fLE) *Prenez deux pilules eh, de Atamel par jour* (01:05' MOV00B,03A).

Pronunciación de /e/ en *eu*.

E87-fLE) *D'ici deux semaines, buvez beaucoup d'eau et, mmm, ne faites pas de sport* (00:55' MOV00B,03A).

Pronunciación de /b/ por /v/ en *buvez*.

E85-fLE) *Garçon! Garçon! Garçon!* (02:18' MOV012,039).

Pronunciación de /ɔ̃n/ en *garçon*.

E88-fLE) *Allez! Allez! Il y a... On a reçu un appel. Il y a un incendie* (0:17' MOV005,035).

Pronunciación de /En/ en *incendie*.

E89-fLE) *Alors, viens maintenant!* (01:04' MOV002,03B).

Pronunciación de /ã/ en *viens*.

E90-fLE) *Étudiez pour les examens* (0:21' MOV007,035).

Pronunciación de /ã/ en *examens*.

Las pausas (E91-fLE, E92-fLE) son menos frecuentes (23: 10,3%) que para las estructuras declarativas y son cercanas a los datos arrojados para iLE (34: 8%). Existe, sin embargo, constancia de reanudaciones (18: 8,1%) evidenciadas en E91-fLE y E22-fLE:

E91-fLE) *Donne-moi le téléphone! Donne-moi le téléphone, s'il te plaît! S'il te plaît! S'il te plaît, le téléphone! Donne-moi le mon téléphone!* (00:26' MOV00A,03A).

E92-fLE) *Euh, lire ici* (00:14' MOV018,039).

E22-fLE) *Tu... oui, tu peux aller. Je crois qu'il y a du gâteau. Oui, vas-y! vas-y! vas-y!* (01:11' MOV00E,03A).

Los tonos encontrados para las expresiones interrogativas (tabla 88) fueron el tranquilo (E34-fLE), el amable (E33-fLE), el firme (E35-fLE) y el serio (E93-fLE) con un ritmo primordialmente normal (E34-fLE, E33-fLE, E93-fLE) e intensidad normal (E34-fLE, E33-fLE, E35-fLE):

E34.fLE) *Mais vous pouvez voir?* (00:15' MOV008,03A).

E33-fLE) *Est-ce que vous pouvez commencer?* (01:39' MOV006,03A).

E35-fLE) *Bon, une autre exercice, peut-être mmm parler avec un stylo dans ta bouc ta bouche et comme ça vous avez vous auriez le la fluidi fluidité. Bon, bon, vous fait ça?* (01:33' MOV007,039).

E93-fLE) *Jennifer, tu peux arrêter ca?* (00:01' MOV010,03A).

Se identificó una transferencia por inventario fonológico (E33-fLE) y una distributiva (E35-fLE) además de pausa, vacilación y reanudación (E35-fLE):

E33-fLE) *Est-ce que vous pouvez commencer?* (01:39' MOV006,03A).

Pronunciación de /e/ en *que*.

E35-fLE) *Bon, une autre exercice, peut-être mmm parler avec un stylo dans ta bouc ta bouche et comme ça vous avez vous auriez le la fluidi fluidité. Bon, bon, vous fait ça?* (01:33' MOV007,039).

Pronunciación de /Es/ en *stylo*.

Para resumir, aunque de forma amplia los/as aprendices dominen el tono firme como adecuado para la orden en francés y en inglés, en ambas situaciones incluyeron el tono serio con una alta frecuencia, a pesar de no ser característico en ninguna de las lenguas estudiadas. Como ya se ha referido, puede deberse ya sea a una intención de tono firme o bien a un fallo originado en la instrucción que conlleva a ser lo más cortés posible.

Tipos de oraciones		C) Interrogativas					
Tipos de realizaciones		C.1) Realización indirecta			C.2) Realización camuflada		
Forma sintáctica de la Orden		C.1.1) Simple	C.1.2) Yuxtapuesta				
	<b>Total</b>	3 (1,3%)	1 (0,4%)			4 (1,8%)	<b>222</b>

Claves de contextualización	Fonológica	a) Tono						
		a.1) Tranquilo	1 (0,4%)					39 (17,5%)
		a.2) Amable	1 (0,4%)					7 (3,1%)
		a.3) Firme, directo		1 (0,4%)				70 (31,5%)
		a.4) Cálido						0
		a.5) Molesto						9 (4%)
		a.6) Serio	1 (0,4%)					62 (27,9%)
		a.7) Empatía						0
		a.8) Preocupado						2 (0,9%)
		a.9) Sugestivo						0
		a.10) Agresivo						0
		a.11) Otro						24 (10,8%)
		a.12) Variable						9 (4%)
		b) Ritmo						
		b.1) Lento		1 (0,4%)				41 (18,4%)
		b.2) Normal	3 (1,3%)					154 (69,3%)
		b.3) Acelerado						14 (6,3%)
		b.4) Variable						13 (5,8%)
		c) Intensidad						
		c.1) Normal	2 (0,9%)	1 (0,4%)				190 (85,5%)
c.2) Ligeramente elevada	1 (0,4%)					26 (11,7%)		
c.3) Elevada						3 (1,3%)		
c.4) Baja						3 (1,3%)		
c.5) Variable								

	d) Énfasis en sílaba, palabra o proposición				4 (1,8%)
	e) Asimilación				1 (0,4%)
	<b>Transferencia:</b> Diferenciación por inventario fonológico 1 (0,4%)				65 (29,2%)
	Acentuación				2 (0,9%)
	Fonética				0
	Alofónica				0
	Distributiva 1 (0,4%)				3 (1,3%)
	Diferenciación en grafía-fonema				9 (4%)
	Desnasalización				11 (4,9%)
	<b>Error:</b>				
	Perseveración				1 (0,4%)
	Metátesis				0
	Anticipación				1 (0,4%)
	Aglutinación				1 (0,4%)
	Sobregeneralización				11 (4,9%)
	Formación de conceptos falsos				2 (0,9%)
	Desafricación				0
	Pausas 1 (0,4%)	1 (0,4%)			66 (29,7%)
	Vacilaciones	1 (0,4%)			35 (15,7%)
	Oración Truncada				6 (2,7%)
	Reanudación 1 (0,4%)				46 (20,7%)

**Tabla 88:** Realizaciones interrogativas de orden en francés LE y claves fonológicas de contextualización.

En el ritmo, la orden se manifiesta de manera normal o con tendencia a la aceleración para denotar énfasis. Aunque en inglés, el ritmo acelerado sea la segunda opción, queda todavía muy por debajo de la frecuencia en lenguas nativas y en enunciados determinados como el declarativo, el lento gana importancia en LE. Para el francés LE, el ritmo lento es más frecuente (41: 18,4%) dado que los/as aprendices no han alcanzado la fluidez y naturalidad deseadas.

Cuando se refiere a la transferencia y a los errores, se encuentra que tanto en inglés como en francés LE, la transferencia es mayor, principalmente aquella originada por diferenciación de inventario fonológico, a los errores hallados en la producción de los/as alumnos/as ya que existe un bajo índice de errores en ambos casos, principalmente en inglés. Aunado a ello, se demuestra que dicha transferencia resulta más relevante en lengua francesa con un 29,2% mientras que en inglés se arrojó un 8,2%. Se puede estimar que la transferencia en este ámbito es de orden inferior debido a que los/as aprendices tuvieron una formación explícita específica en fonología tanto francesa como inglesa en su plan de estudios; por lo tanto, se trata de fallos fosilizados.

A pesar de haber tenido este contacto explícito con la información y de la corrección por parte de los/as docentes, existe una desmotivación por lograr una pronunciación adecuada. De nuevo, en situaciones de expresión espontánea la memoria de trabajo no fue suficiente para el control de las desviaciones en cada uno de los dominios lingüísticos y, con el pasar del tiempo, se incrementó la dificultad de rectificación. Es necesario señalar que el enfoque comunicativo de enseñanza de segundas lenguas va en detrimento de aspectos como la pronunciación y la expresión ajustada a lo que sería la producción nativa; y en el caso de la formación de futuros/as formadores/as, se debería hacer mayor hincapié en la búsqueda del acercamiento a la competencia nativa.

Desafortunadamente, el sistema ha venido imponiendo una reducción de horas en la enseñanza formal necesarias para una práctica que se vuelve imprescindible en la educación en LE cuando no se vive en el país nativo. Quedaría, por lo tanto, aumentar considerablemente el trabajo fuera del aula, asignar, por ejemplo, actividades de repetición y/o memorización para la práctica de la fonología, específicamente, que puedan ser evaluadas en clase. Más adelante, se podría



continuar con las actividades de uso espontáneo de la lengua con una evaluación enfocada en el aspecto fonológico y, así, comparar para determinar el logro de resultados.

Aunque el español sea la lengua en la cual se empleen mayor cantidad de estrategias de intensificación, en fLE (tabla 89) se localizó un alto porcentaje de realizaciones que no emplean las mencionadas estrategias (74: 33,3% del total de enunciados o 71,1% del total de enunciados declarativos) doblando, inclusive, el número de emisiones de este estilo en francés lengua nativa (28: 16% o un 44,4% de las declarativas) debido, probablemente, a una competencia por debajo de la deseada para el grado de dominio que ostentan los/as aprendices de la muestra.

Directamente relacionado con el tipo de estrategia empleada, los resultados no difieren en orden de importancia de las dos primeras estrategias del francés lengua nativa; es decir, la combinación (E36-fLE, E93-fLE) y la enfatizadora (E94-fLE, E95-fLE) producto de una transferencia proactiva de orden inferior del español sustentada en la equivalencia con los resultados ubicados para esta lengua con cada una de las estrategias y su importancia. La realización indirecta (E73-fLE), por ejemplo, no ha sido empleada en francés lengua nativa como método de intensificación mientras que en LE y en LM sí lo ha sido cobrando un tercer lugar en aparición (6: 2,7%):

E36-fLE) *Mais j'ai besoin d'un autre chose, mais pas dans...sur mon atelier. Vous devez, vous devez sortir avec ma mère parce qu'elle est besoin d'un homme, donc vous devez faire ça.* (00:42' MOV004,039).

Combinación: repetición y argumentación.

E93-fLE) *Tu dois payer* (03:12' MOV012,039).

Realización indirecta y enfatizador: tono.

E94-fLE) *Oui, mais on doit pratiquer maintenant* (0:21' MOV003,035).

Enfatizador: adverbio *maintenant*.

E95-fLE) *Vous devez venir, ehm, à 8h mais si vous arrivez à 8h 30, 8h 15, je pas... je pas être avec vous* (01:56' MOV00A,03A).

Enfatizador: amenaza.

E73-fLE) *Oui, il faut que tu le fasses!* (1:21' MOV003,033).

Tipos de oraciones		A) Declarativas			
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta			
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		A.1.1) Simple	A.1.2) Subordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Coordinada
	<b>Total</b>	19 (8,5%)	12 (5,4%)	17 (7,6%)	11 (4,9%)

Claves de contextualización	Elección léxica	a)Estrategias intensificación				
		a.1)Realización indirecta		4 (1,8%)	2 (0,9%)	
		a.2)Realización camuflada				
		a.3) Enfatizador	3 (1,3%)	2 (0,9%)		2 (0,9%)
		a.4)Argumentación			1 (0,4%)	
		a.5)Repetición				
		a.6) Combinación	2 (0,9%)	2 (0,9%)	4 (1,8%)	
		a.7) Otra				
		a.8) No se emplean	14 (6,3%)	4 (1,8%)	10 (4,5%)	9 (4%)
		b) Foco de atención				
		b.1) <i>Tu</i>	7 (3,1%)	6 (2,7%)	9 (4%)	2 (0,9%)
		b.2) <i>Vous</i>	8 (3,6%)	4 (1,8%)	5 (2,2%)	8 (3,6%)
		b.3) <i>On/nous</i>	3 (1,3%)		3 (1,3%)	1 (0,4%)
		b.4) <i>Je</i>				
		b.5) Otro	1 (0,4%)	2 (0,9%)		
		b.6) No se emplean				
		c)Marcadores contextuales				
		c.1) Términos coloquiales	1 (0,4%)			1 (0,4%)
		c.2) Vulgarismos				
		c.3) Elisión			2 (0,9%)	
		c.4) Asimilación				
		c.5) Uso de <i>on</i>	2(0,9%)		2 (0,9%)	1 (0,4%)
		c.6)Combinación			1 (0,4%)	
		c.7) Otro				
		c.8) No se emplean	16 (7,2%)	12 (5,4%)	12 (5,4%)	9 (4%)
		d)Marcadores discursivos más frecuentes				
d.1) <i>bon</i>						

	d.2) <i>(bon) ben/ bien</i>	1 (0,4%)		
	d.3) <i>écoute</i>			
	d.4) <i>mais</i>	2 (0,9%)	1 (0,4%)	
	d.5) <i>alors</i>		2 (0,9%)	1 (0,4%)
	d.6) <i>allez (-y)/vas-y</i>			
	d.7) <i>hein</i>			
	d.8) <i>euh</i>	3 (1,3%)	1 (0,4%)	3 (1,3%)
	d.9) <i>s'il vous/te plaît</i>		1 (0,4%)	
	d.10) Combinación	1 (0,4%)	1 (0,4%)	5 (2,2%)
	d.11) Otro	3 (1,3%)	2 (0,9%)	2 (0,9%)
	d.12) No se emplean	10 (4,5%)	8 (3,6%)	5 (2,2%)
	<b>Transferencias:</b>			
	Interlingüística	1 (0,4%)		2 (0,9%)
	Intralingüística	2 (0,9%)		2 (0,9%)
	Cultural			
	<b>Errores:</b>			
	Selección errónea	1 (0,4%)	1 (0,4%)	
	Omisión			
	Sobregeneralización			
	<b>Estrategias:</b>			
	Paráfrasis			
	Elusión			

**Tabla 89a:** Realizaciones declarativas de orden en francés LE y claves léxicas de contextualización.

Tipos de oraciones		A) Declarativas				
Tipos de realizaciones		A.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		A.2.1) Subordinada	A.2.2) Simple	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Otros indicadores	A.2.5) Yuxtapuesta
	<b>Total</b>	10 (4,5%)	21 (9,4%)	4 (1,8%)	1 (0,4%)	9 (4%)

Claves de contextualización	Elección léxica	a)Estrategias intensificación					
		a.1)Realización indirecta					
		a.2)Realización camuflada				1 (0,4%)	
		a.3)Enfatizador	2 (0,9%)				1 (0,4%)
		a.4)Argumentación					1 (0,4%)
		a.5)Repetición					
		a.6) Combinación	1 (0,4%)				2 (0,9%)
		a.7) Otra					
		a.8) No se emplean	9 (4%)	19 (8,5%)	4 (1,8%)	1 (0,4%)	4 (1,8%)
		b) Foco de atención					
		b.1) <i>Tu</i>	1 (0,4%)	1 (0,4%)			5 (2,2%)
		b.2) <i>Vous</i>	2 (0,9%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)		2 (0,9%)
		b.3) <i>On/nous</i>		1 (0,4%)	1 (0,4%)		
		b.4) <i>Je</i>	3 (1,3%)	11 (4,9%)	2 (0,9%)	1 (0,4%)	2 (0,9%)
		b.5) Otro	4 (1,8%)	7 (3,1%)			
		b.6) No se emplean					
		c)Marcadores contextuales					
		c.1)Términos coloquiales					
		c.2) Vulgarismos					
		c.3) Elisión					1 (0,4%)
		c.4) Asimilación					1 (0,4%)
		c.5) Uso de <i>on</i>	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)		
		c.6)Combinación					
c.7) Otro							
c.8) No se emplean	9 (4%)	20 (9%)	3 (1,3%)	1 (0,4%)	7 (3,1%)		

d) Marcadores discursivos más frecuentes					
d.1) <i>bon</i>		1 (0,4%)			
d.2) ( <i>bon</i> ) <i>ben/ bien</i>	1 (0,4%)				
d.3) <i>écoute</i>					
d.4) <i>mais</i>		2 (0,9%)			
d.5) <i>alors</i>					
d.6) <i>allez (-y)/vas-y</i>					
d.7) <i>hein</i>					
d.8) <i>euh</i>	2 (0,9%)	5 (2,2%)			
d.9) <i>s'il vous/te plaît</i>	1 (0,4%)	2 (0,9%)			2 (0,9%)
d.10) Combinación	1 (0,4%)	2 (0,9%)	1 (0,4%)		1 (0,4%)
d.11) Otro		1 (0,4%)			1 (0,4%)
d.12) No se emplean	5 (2,2%)	8 (3,6%)	3 (1,3%)	1 (0,4%)	5 (2,2%)
<b>Transferencias:</b>					
Interlingüística		3 (1,3%)	1 (0,4%)		1 (0,4%)
Intralingüística					
Cultural					
<b>Errores:</b>					
Selección errónea					
Omisión					
Sobregeneralización					
<b>Estrategias:</b>					
Paráfrasis					
Elusión	1 (0,4%)				

**Tabla 89b:** Realizaciones declarativas de orden en francés LE y claves léxicas de contextualización.

Gracias a la insistencia de la instrucción en cuanto a la diferenciación *tu vous*, se ha logrado un uso pragmático adecuado, al menos en frecuencia, de estos pronombres así como del resto de los pronombres en la expresión declarativa de la orden. Se afirma que la apropiación de la distinción T V es conveniente solo en frecuencia puesto que no se debe olvidar que el alto índice de errores sintácticos encontrados se debe, en gran parte, a fallos en esta distinción en el orden de la cohesión, del mantenimiento de la forma a lo largo de la enunciación o de la conjugación concordante con el sujeto gramatical seleccionado:

E36-fLE) *Mais j'ai besoin d'un autre chose, mais pas dans...sur mon atelier. Vous devez, vous devez sortir avec ma mère parce qu'elle est besoin d'un homme, donc vous devez faire ça.* (00:42' MOV004,039).

E95-fLE) *Vous devez venir, ehm, à 8h mais si vous arrivez à 8h 30, 8h 15, je pas... je pas être avec vous* (01:56' MOV00A,03A).

E93-fLE) *Tu dois payer* (03:12' MOV012,039).

E73-fLE) *Oui, il faut que tu le fasses!* (1:21' MOV003,033).

E94-fLE) *Oui, mais on doit pratiquer maintenant* (0:21' MOV003,035).

E96-fLE) *C'est très impor important que je parle avec elle. Il faut que je parle avec elle* (00:42' MOV01B,039).

De forma análoga con iLE, se evidencia un alto promedio de realizaciones que no emplean marcadores contextuales (89: 40% que representan un 85,5% de las formas declarativas) dejando poco espacio para la variación de registro. La marca más frecuente fue el uso del pronombre *on* (E94-fLE, E44-fLE) coloquial a diferencia de la lengua nativa que opta por la combinación de elementos:

E44-fLE) *Mais, ah, euh, on se voit ici à 8h, d'accord?* (00:59' MOV015,039).

Aunque en este caso, los resultados de marcadores discursivos corresponden con la combinación (E36-fLE, E44-fLE) de los mismos en lengua nativa, en LE, se identificó un uso excesivo del marcador *euh* (E95-fLE) que demuestra el proceso de pensamiento en la creación de los enunciados por parte de los/as aprendices. Asimismo, la inclusión del marcador *s'il vous/te plaît* (E48-fLE) refleja, como en inglés LE, la insistencia de la instrucción por su uso para demostrar cortesía:

E48-fLE) *Non, vous devez payer. Si vous ne paye pas, s'il vous plaît, la porte, c'est ouvert* (4:32' MOV003,038).

Las transferencias fueron, primordialmente, interlingüísticas (9: 4%) con enunciados que presentan influencia de la primera LE (E97-fLE, E98-fLE); es decir, presencia de efecto de LE. Otras fueron de tipo intralingüísticas (5: 2,2%) como en E98-fLE donde también se percibe una transferencia de orden inferior:

E97-fLE) *Bon, je, eh, tu dois parler avec les clientes. Vous devez, hem, parler de produits, offrir des produits parce que c'est nécessaire* (00:08' MOV014,039).

Transferencia interlingüística de LE: Empleo del marcador discursivo inglés *hem* por *eah*.

E98-fLE) *Mais vous devez attendre ici. Nous...nous viendrons demain* (03:34' MOV009,03A).

Transferencia intralingüística: diferenciación entre verbos *venir*, *revenir*, *rentrer*.

Transferencia de orden inferior: *attendre* por *attendre*.

Con respecto al inglés LE, se encuentran menos transferencias, sobre todo de tipo intralingüístico, así como también menos empleo de estrategias comunicativas.

Los momentos de aplicación de estrategias intensificadoras en fLE (tabla 90) son cercanos a los empleados en su correspondiente lengua inglesa (62: 27,9% o 54,3% del total de las imperativas en fLE y 148: 35% y 54,4% de imperativas en iLE) por lo que se destaca un efecto de la lengua extranjera dado que, más bien, en francés lengua nativa y en español estas frecuencias se asemejan (40% y 36,4% de las imperativas respectivamente).

Aunque las tres lenguas comparten la preferencia de las estrategias enfatizadora (E50-fLE, E99-fLE), la repetición (E100-fLE, E101-fLE) y la combinación (E102-fLE, E85-fLE); estas no se presentan en el mismo orden en cada una de ellas.

Tipos de oraciones		B) Imperativas				
Tipos de realizaciones		Realización directa				
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		B.1) Simple	B.2) Subordinada	B.3) Yuxtapuesta	B.4) Coordinada	B.5) Otros indicadores
	<b>Total</b>	40 (18%)	10 (4,5%)	47 (21,1%)	3 (1,3%)	14 (6,3%)

Claves de contextualización	Elección léxica	a) Estrategias de intensificación					
		a.1) Realización indirecta					
		a.2) Realización camuflada					
		a.3) Enfatizador	8 (3,6%)		1 (0,4%)		3 (1,3%)
		a.4) Argumentación			3 (1,3%)		
		a.5) Repetición	2 (0,9%)		11 (4,9%)		1 (0,4%)
		a.6) Combinación			24 (10,8%)		2 (0,9%)
		a.7) Otra					
		a.8) No se emplean	30 (13,5%)	10 (4,5%)	8 (3,6%)	3 (1,3%)	8 (3,6%)
		b) Foco de atención					
		b.1) <i>Tu</i>	18 (8,1%)	5 (2,2%)	26 (11,7%)	2 (0,9%)	1 (0,4%)
		b.2) <i>Vous</i>	21 (9,4%)	25 (11,2%)	21 (9,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)
		b.3) <i>On/nous</i>					
		b.4) <i>Je</i>					
		b.5) Otro					
		b.6) No se emplean	1 (0,4%)				
		c) Marcadores contextuales					
		c.1) Términos coloquiales			2 (0,9%)		
		c.2) Vulgarismos					
		c.3) Elisión		1 (0,4%)	2 (0,9%)		
c.4) Asimilación							
c.5) Uso de <i>on</i> .				1 (0,4%)			
c.6) Combinación							



	c.7) Otro				
	c.8) No se emplean	40 (18%)	9 (4%)	43 (19,3%)	2 (0,9%) 14 (6,3%)
	d) Marcadores discursivos más frecuentes				
	d.1) <i>bon</i>	1 (0,4%)			
	d.2) ( <i>bon</i> ) <i>ben/bien</i>	1 (0,4%)			
	d.3) <i>écoute</i>				
	d.4) <i>mais</i>				
	d.5) <i>alors</i>	2 (0,9%)	1 (0,4%)	3 (1,3%)	
	d.6) <i>allez/vas-y</i>			1 (0,4%)	
	d.7) <i>hein</i>				
	d.8) <i>euh</i>	3 (1,3%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)
	d.9) <i>s'il vous/te plaît</i>	5 (2,2%)		7 (3,1%)	2 (0,9%)
	d.10) Combinación	1 (0,4%)		3 (1,3%)	
	d.11) Otro	2 (0,9%)	1 (0,4%)	2 (0,9%)	1 (0,4%) 1 (0,4%)
	d.12) No se emplean	25 (11,2%)	7 (3,1%)	30 (13,5%)	1 (0,4%) 11 (4,9%)
	<b>Transferencias:</b>				
	Interlingüística	2 (0,9%)		2 (0,9%)	1(0,4%) 1 (0,4%)
	Intralingüística			3 (1,3%)	
	Cultural	1 (0,4%)			
	<b>Errores:</b>				
	Selección errónea			2 (0,9%)	
	Omisión				
	Sobregeneralización				
	<b>Estrategias:</b>				
	Paráfrasis				
	Elusión	1 (0,4%)		1 (0,4%)	

**Tabla 90:** Realizaciones imperativas de orden en francés LE y claves léxicas de contextualización.

La repetición seguida por la combinación de estrategias cobran los primeros puestos en español; por lo tanto, se presume que este hecho pudo causar un efecto en la producción de los/as alumnos/as de fLE como transferencia proactiva, cercana de orden inferior aunque los lugares se encuentren invertidos en LE (combinación: 26: 11,7% y repetición: 14: 6,3%):

E50-fLE) *À 8h!* (02:05' MOV00A,03A).

Enfatizador: tono.

E99-fLE) *Alors, viens avec moi, maintenant* (1:10' MOV003,035).

Enfatizador: adverbio *maintenant*.

E100-fLE) *Marchez! Marchez!* (0:52' MOV001,035).

E101-fLE) *Allez! Allez!* (00:57' MOV004,03B).

E102-fLE) *Sortez! Sortez! Allez dans l'ambulance!* (0:44' MOV005,035).

Combinación: repetición y enfatizador: tono.

E85-fLE) *Garçon! Garçon! Garçon!* (02:18' MOV012,039).

Combinación: repetición y enfatizador: tono.

En francés lengua nativa, la mayoría (68: 39% o 71,5% de las imperativas) de las realizaciones imperativas no muestran marcas contextuales. No obstante, en fLE la posibilidad es casi inexistente (108: 48,6% o 94,7% de las imperativas). En todo caso, el primer marcador a emplear sería la elisión (E49-fLE), seguido del uso de términos coloquiales (E103-fLE) como en su correspondiente lengua nativa, denotándose ausencia del tercer marcador en frecuencia en lengua nativa: el vulgarismo:

E49-fLE) *J'écoute pas. Dites-lui* (1:11' MOV008,035).

E103-fLE) *Ouais, allez! Allez! Oui, sors!* (00:24' MOV004,03B).

Se reitera un uso superior al nativo del marcador discursivo *s'il vous/te plaît* (14: 6,3% fLE contra 4: 2,2% francés), *alors* (6: 2,7% fLE contra 3: 1,7% francés) y *eah* (6: 2,7% fLE, ausente en francés lengua nativa):

E104-fLE) *Appelez-lui. Appelez-lui, s'il vous plaît; je suis sa mère* (00:44' MOV017,039).

E105-fLE) *Alors, viens. Viens.* (01:42' MOV01B,039).

E27-fLE) *Eh, il faut que tu ailles vers Arid et, eh, dites que... ne fait pas ce type de choses-là. Il doit faire les réparations du tuyau* (1:34' MOV006,038).

En francés LE se destacaron, aunque no con una alta diferencia, mayor cantidad de transferencias que en inglés LE. Estas fueron, fundamentalmente, interlingüísticas provenientes de LE (E56-fLE). Se ubicaron también de tipo intralingüístico (E49-fLE) y cultural (E29-fLE). Hubo poca incidencia (2: 0,9% de selección errónea) de errores léxicos (E106-fLE) y la estrategia comunicativa que hizo aparición fue la elusión (E30-fLE):

E56-fLE) *Je ne peux pas étudier! Pl... s'il te plaît, arrête la musique!* (00:19' MOV006,03B).

Intento de producir el marcador inglés *please*.

E49-fLE) *J'écoute pas. Dites-lui* (1:11' MOV008,035).

Transferencia intralingüística: diferenciación de verbos *écouter* y *entendre*.

E29-fLE) *Prenez deux pilules eh, de Atamel par jour* (01:05' MOV00B,03A).

Transferencia cultural: nombre común de medicamento: *Atamel*.

E106-fLE) *Allez-y! allez-y! allez-y! jeu! Tu es des... un enfant! tu veux pas être ici avec des adultes* (00:51' MOV004,03B).

Empleo del sustantivo *jeu* por el verbo en imperativo *joue*.

E30-fLE) *Mon fils, mon, fils, mon fils! Appelez la police! Appelez la police! Il brûle! Il brûle! Appelez! 18! Vite! Vite!* (0:17' MOV001,033).

Elusión del sustantivo: *police* por *pompier*.

La mayoría (3:1,3%) de las emisiones interrogativas (tabla 91) no presentaron estrategias de intensificación. Solo se identificó una repetición para este conjunto de realizaciones:

E35-fLE) *Bon, une autre exercice, peut-être mmm parler avec un stylo dans ta bouc ta bouche et comme ça vous avez vous auriez le la fluidi fluidité. Bon, bon, vous fait ça?* (01:33' MOV007,039).

Así como en lengua nativa, en LE se distinguió el pronombre *vous* como sujeto primero de las órdenes interrogativas:

E33-fLE) *Est-ce que vous pouvez commencer?* (01:39' MOV006,03A).

Tipos de oraciones		C) Interrogativas					
Tipos de realizaciones		C.1) Realización indirecta			C.2) Realización camuflada		
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		C.1.1) Simple:	C.1.2) Yuxtapuesta				
	<b>Total</b>	3 (1,3%)	1 (0,4%)			4 (1,8%)	<b>222</b>

Claves de contextualización	Elección léxica	a) Estrategias de intensificación						
		a.1) Realización indirecta					6 (2,7%)	
		a.2) Realización camuflada						1 (0,4%)
		a.3) Enfatizador						22 (9,9%)
		a.4) Argumentación						5 (2,2%)
		a.5) Repetición		1 (0,4%)				15 (6,7%)
		a.6) Combinación						37 (16,6%)
		a.7) Otra						0
		a.8) No se emplean	3 (1,3%)					136 (61,2%)
		b) Foco de atención						
		b.1) <i>Tu</i>	1 (0,4%)					84 (37,8%)
		b.2) <i>Vous</i>	2 (0,9%)	1 (0,4%)				83 (37,3%)
		b.3) <i>On/nous</i>						9 (4%)
		b.4) <i>Je</i>						19 (8,5%)
		b.5) Otra						14 (6,3%)
		b.6) No se emplean						13 (5,8%)
		c) Marcadores contextuales						
		c.1) Términos coloquiales						4 (1,8%)
		c.2) Vulgarismos						0
		c.3) Elisión						6 (2,7%)
c.4) Asimilación						1 (0,4%)		
c.5) Uso de <i>on</i>						9 (4%)		
c.6) Combinación						1 (0,4%)		

	c.7) Otro					0
	c.8) No se emplean	3 (1,3%)	1 (0,4%)			201 (90,5%)
	d) Marcadores discursivos más frecuentes					
	d.1) <i>bon</i>					2 (0,9%)
	d.2) ( <i>bon</i> ) <i>ben/bien</i>	1 (0,7%)				3 (1,3%)
	d.3) <i>écoute</i>					0
	d.4) <i>mais</i>					5 (2,2%)
	d.5) <i>alors</i>					9 (4%)
	d.6) <i>allez/vas-y</i>					1 (0,4%)
	d.7) <i>hein</i>					0
	d.8) <i>euh</i>					20 (9%)
	d.9) <i>s'il vous/te plaît</i>					20 (9%)
	d.10) Combinación		1 (0,4%)			20 (9%)
	d.11) Otro					17 (7,6%)
	d.12) No se emplean	3 (1,3%)				125 (56,3%)
	<b>Transferencias:</b>					
	Interlingüística					15 (6,7%)
	Intralingüística					8 (3,6%)
	Cultural					1 (0,4%)
	<b>Errores:</b>					
	Selección errónea					4 (1,8%)
	Omisión					0
	Sobregeneralización					0
	<b>Estrategias:</b>					
	Paráfrasis					0
	Elusión					3 (1,3%)

**Tabla 91:** Realizaciones interrogativas de orden en francés LE y claves léxicas de contextualización.

Por otra parte, no se registró variación lingüística ni se hallaron transferencias, errores o estrategias comunicativas. Sin embargo, como marca discursiva se recurrió a la combinación de elementos (1: 0,4%):

E35-fLE) *Bon, une autre exercice, peut-être mmm parler avec un stylo dans ta bouc ta bouche et comme ça vous avez vous auriez le la fluidi fluidité. Bon, bon, vous fait ça?* (01:33' MOV007,039).

Combinación de marcadores: *bon* y *mmm*.

Por efecto negativo de la primera LE, los/as aprendices disminuyeron la aplicación de estrategias intensificadoras en la producción de sus órdenes (136: 61,2% fLE, 103: 59,1% inglés lengua nativa, 253: 59,9% iLE). Conviene estimular, en la instrucción, un uso más seguro de las estrategias con el fin de aproximarse a los datos en francés lengua nativa (82: 47,1%). Ahora bien, tratándose directamente de las estrategias, existe un efecto proactivo positivo de LM en cuanto a los tres primeros mecanismos aprovechados: la combinación (37: 16,6%), la enfatización (22: 9,9%) y la repetición (15: 6,7%), sobre todo en el ámbito de la combinación, que ocupa la primera opción en ambos contextos.

La relación en francés lengua nativa y fLE acerca de la distinción T V es altamente acertada como opción de sujeto gramatical sin desconocimiento del alto índice de error pragmático sobre la cohesión en su uso a lo largo de un mismo enunciado y el grado de fallo en la conjugación.

Aun cuando las frecuencias de realizaciones sin marcadores contextuales en español y en francés lengua nativa sean similares (190: 60,8% español, 110: 63,2% francés lengua nativa) significando una importante recurrencia de marcas contextuales, en fLE, dichas marcas son casi imperceptibles (201: 90,5% no emplean). Cuando estas tienen lugar, los/as aprendices producen enunciados con elisiones (6: 2,7%) y términos coloquiales (4: 1,8%) también seleccionados por los/as nativos/as, aunque con mayor recurrencia (15: 8,6% ambos), solo después de la combinación de elementos (20: 11,4%).

En el caso de los marcadores discursivos, el número de realizaciones que no emplean estos elementos es próximo a los resultados en lengua nativa (125:

56,3% fLE, 194: 54% francés lengua nativa) mas sería recomendable disminuir, así como para iLE, el uso de marcadores como *s'il vous/te plaît* (20: 9% fLE, 6: 3,4% francés lengua nativa) además del marcador *euh* (20: 9% fLE, 3: 1,7%) francés lengua nativa) el cual indica inseguridad en el habla.

Las transferencias, a diferencia de iLE, fueron principalmente interlingüísticas (15: 6,7%) duplicando los datos hallados en el referido idioma (14: 3,3%) debido a la aparición ya sea de orden inferior o superior de transferencia producida por efecto de la LE. En último lugar, en iLE, se presencié mayor maleabilidad de estrategias comunicativas; por lo tanto, mayor control lingüístico.

La distancia predilecta en fLE para la enunciación declarativa (tabla 92) de la orden fue la distancia personal (E106-fLE, E107-fLE, E108-fLE) con un índice de 97: 43,6% del total de realizaciones de orden. Si en francés lengua nativa los/as locutores/as mantienen, en su mayoría (29: 16,6%), una distancia personal, la distancia social (18: 10,3%) ocupa un espacio esencial en este tipo de formas y debe ser considerada en LE:

E106-fLE) *Eh, mais bon, elle doit aller à lit au lit à, je pense, euhh, entre...oui, 20h, 21h.* (00:57' MOV013,039).

E107-fLE) *Je suis très très contente avec ton travail mais je voudrais parler avec toi parce que j'ai besoin de que tu travailles pour moi des heures extra; c'est-à-dire, le week-end et j'ai besoin que ma mère, eh, soit amoureuse parce qu'elle est très triste et elle besoin d'un copain* (0:16' MOV00D,038).

E108-fLE) *Il y a des émissions très intéressantes que tu peux voir* (01:40' MOV00D,03A).

En el ámbito de la cinésica, los gestos más notables en fLE fueron el establecimiento de contacto visual (E106-fLE, E107-fLE, E108-fLE, E59-fLE, E16-fLE), el movimiento de manos (E106-fLE, E107-fLE), el levantamiento de cejas (E106-fLE, E107-fLE), el gesto deíctico (E107-fLE, E108-fLE, E16-fLE), el asentimiento de cabeza (E107-fLE, E59-fLE) y el movimiento horizontal de cabeza (E59-fLE, E16-fLE):

E59-fLE) *Non, mais tu dois le faire* (0:33' MOV006,038).

E16-fLE) *Tu as de l'argent. Vous payez* (03:08' MOV012,039).

Tipos de oraciones		A) Declarativas			
Tipos de realizaciones		A.1) Realización indirecta			
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		A.1.1) Simple	A.1.2) Subordinada	A.1.3) Yuxtapuesta	A.1.4) Coordinada
	<b>Total</b>	19 (8,5%)	12 (5,4%)	17 (7,6%)	11 (4,9%)

Claves de contextualización.	Cinésica y proxémica	a) Proxémica				
		a.1) Distancia íntima	1 (0,4%)			
		a.2) Distancia personal	16 (7,2%)	12 (5,4%)	17 (7,6%)	10 (4,5%)
		a.3) Distancia social	1 (0,4%)			
		a.4) Distancia pública				1 (0,4%)
		a.5) Otro	1 (0,4%)			
		b) Contacto físico				
		b.1) Agresivo				
		b.2) Suave				
		b.3) Otro	1 (0,4%)		1 (0,4%)	1 (0,4%)
		c) Contacto visual				
		c.1) Establecimiento de contacto visual	16 (7,2%)	17 (7,6%)	16 (7,2%)	9 (4%)
		c.2) Ausencia o evasión de contacto visual				
		c.3) Otro				
		d) Gesto deíctico	3 (1,3%)	2 (0,9%)	4 (1,8%)	3 (1,3%)
		e) Expresión facial				
		e.1) Seria	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	
		e.2) Disgusto				
e.3) Nerviosa						
e.4) Preocupada						
e.5) Triste						
e.6) Otra			1 (0,4%)			
f) Movimiento de la cabeza						
f.1) Asentimiento	4 (1,8%)	6 (2,7%)	7 (3,1%)	5 (2,2%)		
f.2) Movimiento horizontal	4 (1,8%)	2 (0,9%)	6 (2,7%)	1 (0,4%)		



f.3) Giro al/a la interlocutor/a	1 (0,4%)		1 (0,4%)	
f.4) Otro	7 (3,1%)	1 (0,4%)	2 (0,9%)	
g) Sonrisa				
g.1) Sencilla	1 (0,4%)	1 (0,4%)		1 (0,4%)
g.2) Sencilla de alta intensidad			2 (0,9%)	1 (0,4%)
g.3)Carcajada				
g.4) Superior				
h) Mirada				
h.1) Fija				
h.2) Alternante	1 (0,4%)		2 (0,9%)	
h.3) Molesta				
h.4)Preocupada				
h.5)Despectiva				
h.6) Otra	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	3 (1,3%)
i) Fruncimiento del ceño	1 (0,4%)			
j) Levantamiento de cejas	3 (1,3%)	5 (2,2%)	8 (3,6%)	4 (1,8%)
k) Levantamiento de hombros	1 (0,4%)	1 (0,4%)	2 (0,9%)	
l) Balanceo		3 (1,3%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)
m) Pestañeo	3 (1,3%)	1 (0,4%)	3 (1,3%)	6 (2,7%)
n) Invasión de espacio				
ñ) Gesto o posición relacionado con objetos del contexto	4 (1,8%)	1 (0,4%)		
o) Movimiento de manos	3 (1,3%)	7 (3,1%)	9 (4%)	11 (4,9%)
p)Acercamiento al/a la interlocutor/a	1 (0,4%)		1 (0,4%)	1 (0,4%)
q) Otro	6 (2,7%)	3 (1,3%)	15 (6,7%)	3 (1,3%)
r) No se percibe el/la locutor/a				

**Tabla 92a:** Realizaciones declarativas de orden en francés LE y claves de cinésica y proxémica de contextualización.

Tipos de oraciones		A) Declarativas				
Tipos de realizaciones		A.2) Realización camuflada				
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		A.2.1) Subordinada	A.2.2) Simple	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Otros indicadores	A.2.5) Yuxtapuesta
	<b>Total</b>		10 (4,5%)	21 (9,4%)	4 (1,8%)	1 (0,4%)

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica	A) Declarativas				
		A.2.1) Subordinada	A.2.2) Simple	A.2.3) Coordinada	A.2.4) Otros indicadores	A.2.5) Yuxtapuesta
	a) Proxémica					
	a.1) Distancia íntima					
	a.2) Distancia personal	9 (4%)	20 (9%)	4 (1,8%)	1 (0,4%)	8 (3,6%)
	a.3) Distancia social	1 (0,4%)	1 (0,4%)			
	a.4) Distancia pública					1 (0,4%)
	a.5) Otro					
	b) Contacto físico					
	b.1) Agresivo					
	b.2) Suave					1 (0,4%)
	b.3) Otro					
	c) Contacto visual					
	c.1) Establecimiento de contacto visual	9 (4%)	20 (9%)	4 (1,8%)		7 (3,1%)
	c.2) Ausencia o evasión de contacto visual					
	c.3) Otro					
	d) Gesto deíctico	4 (1,8%)	3 (1,3%)	2 (0,9%)		3 (1,3%)
	e) Expresión facial					
	e.1) Seria	1 (0,4%)	3 (1,3%)			
	e.2) Disgusto	1 (0,4%)				
	e.3) Nerviosa					
	e.4) Preocupada					
	e.5) Triste					
	e.6) Otra	1 (0,4%)	2 (0,9%)			1 (0,4%)

f) Movimiento de la cabeza					
f.1) Asentimiento	3 (1,3%)	3 (1,3%)	2 (0,9%)	1 (0,4%)	3 (1,3%)
f.2) Movimiento horizontal		2 (0,9%)			2 (0,9%)
f.3) Giro al/a la interlocutor/a					
f.4) Otro	1 (0,4%)	5 (2,2%)	2 (0,9%)		1 (0,4%)
g) Sonrisa					
g.1) Sencilla		3 (1,3%)			
g.2) Sencilla de alta intensidad					
g.3) Carcajada					
g.4) Superior					
h) Mirada					
h.1) Fija					1 (0,4%)
h.2) Alternante		1 (0,4%)			
h.3) Molesta					
h.4) Preocupada					
h.5) Despectiva					
h.6) Otra		1 (0,4%)	1 (0,4%)		1 (0,4%)
i) Fruncimiento del ceño		2 (0,9%)	1 (0,4%)		1 (0,4%)
j) Levantamiento de cejas	2 (0,9%)	6 (2,7%)	2 (0,9%)		1 (0,4%)
k) Levantamiento de hombros					1 (0,4%)
l) Balanceo		1 (0,4%)	1 (0,4%)		1 (0,4%)
m) Pestañeo	2 (0,9%)	1 (0,4%)			2 (0,9%)
n) Invasión de espacio					
ñ) Gesto o posición relacionado con objetos del contexto			2 (0,9%)		
o) Movimiento de manos	4 (1,8%)	6 (2,7%)	2 (0,9%)		6 (2,7%)
p) Acercamiento al/a la interlocutor/a			1 (0,4%)		1 (0,4%)
q) Otro	6 (2,7%)	8 (3,6%)	3 (1,3%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)
r) No se percibe el/la locutor/a					

**Tabla 92b:** Realizaciones declarativas de orden en francés LE y claves de cinésica y proxémica de contextualización.

El levantamiento de cejas y el gesto deíctico son propios del francés lengua nativa y se estima que fueron transferidos proactivamente desde LM. El contacto visual, específicamente, logró una frecuencia superior en LE (93: 84,4% de las realizaciones declarativas) mientras que en español y francés lengua nativa se encuentra alrededor del cincuenta (50%) por ciento; esto podría explicarse por la particularidad de la toma de los datos. Asimismo, en fLE se halló una repetición constante del gesto de movimiento de manos (48: 46,1% de las realizaciones declarativas) lo que puede simbolizar nervios en los/as aprendices o uso de la gestualidad para completar significado. Otros gestos de este género, también visibles, serían el balanceo (E107-fLE), el asentimiento de cabeza y el movimiento horizontal de cabeza:

*E107-fLE) Je suis très très contente avec ton travail mais je voudrais parler avec toi parce que j'ai besoin de que tu travailles pour moi des heures extra; c'est-à-dire, le week-end et j'ai besoin que ma mère, eh, soit amoureuse parce qu'elle est très triste et elle besoin d'un copain (0:16' MOV00D,038).*

El número de realizaciones imperativas (tabla 93) en las cuales los/as aprendices mantuvieron una distancia personal (E54-fLE, E109-fLE) duplicó los datos de francés lengua nativa (93: 81,5% fLE, 42: 44,2% francés lengua nativa en cuanto imperativas) a pesar de que en este último caso también se trate de la distancia típica para estas formas de orden. En esta oportunidad, la segunda distancia, la social (E110-fLE, E85-fLE), es compartida en ambas lenguas aunque el porcentaje en lengua nativa sea superior (19: 20% francés lengua nativa, 11: 9,6% fLE en las imperativas):

*E54-fLE) Cherche ton frère, s'il te plaît! (01:57' MOV00E,03A).*

*E109-fLE) Dites-lui que c'est pour cette raison que je lui donne de l'argent: pour se pour qu'il se mobilise et pour qu'il trouve les matériaux (1:01' MOV008,035).*

*E110-fLE) S'il te plaît! (00:36' MOV00A,03A).*

*E85-fLE) Garçon! Garçon! Garçon! (02:18' MOV012,039).*

Tipos de oraciones		B) Imperativas				
Tipos de realizaciones		Realización directa				
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		B.1) Simple	B.2) Subordinada	B.3) Yuxtapuesta	B.4) Coordinada	B.5) Otros indicadores:
	<b>Total</b>	40 (18%)	10 (4,5%)	47 (21,1%)	3 (1,3%)	14 (6,3%)   114 (51,3%)

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica	a) Proxémica					
		a.1) Distancia íntima	1 (0,4%)		2 (0,9%)		
		a.2) Distancia personal	30 (13,5%)	9 (4%)	39 (17,5%)	3 (1,3%)	8 (3,6%)
		a.3) Distancia social	6 (2,7%)			5 (2,2%)	
		a.4) Distancia pública	3 (1,3%)	1 (0,4%)	3 (1,3%)		1 (0,4%)
		a.5) Otro			2 (0,9%)		
		b) Contacto físico					
		b.1) Agresivo					
		b.2) Suave					
		b.3) Otro	2 (0,9%)	2 (0,9%)	7 (3,1%)		
		c) Contacto visual					
		c.1) Establecimiento de contacto visual	28(12,6%)	9 (4%)	28 (12,6%)		5 (2,2%)
		c.2) Ausencia o evasión de contacto visual	1(0,4%)				
		c.3) Otro					
		d) Gesto deíctico	10 (4,5%)		14 (6,3%)	1 (0,4%)	3 (1,3%)
		e) Expresión facial					
		e.1) Seria	1 (0,4%)		1 (0,4%)		1 (0,4%)
e.2) Disgusto							
e.3) Nerviosa							
e.4) Preocupada							
e.5) Triste							

e.6) Otra		1 (0,4%)	3 (1,3%)	1 (0,4%)	
f) Movimiento de cabeza					
f.1) Asentimiento	6 (2,7%)	1 (0,4%)	11 (4,9%)	1 (0,4%)	2 (0,9%)
f.2) Movimiento horizontal	3 (1,3%)	4 (1,8%)	3 (1,3%)		
f.3) Giro al/a la interlocutor/a	5 (2,2%)	1 (0,4%)	2 (0,9%)		1 (0,4%)
f.4) Otro	2 (0,9%)		6 (2,7%)		1 (0,4%)
g) Sonrisa					
g.1) Sencilla	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)		1 (0,4%)
g.2) Sencilla de alta intensidad					
g.3) Carcajada			1 (0,4%)		1 (0,4%)
g.4) Superior					1 (0,4%)
h) Mirada					
h.1) Fija					
h.2) Alternante					
h.3) Molesta		1 (0,4%)			
h.4) Preocupada					
h.5) Despectiva					
h.6) Otra	4 (1,8%)	2 (0,9%)	8 (3,6%)	3 (1,3%)	1 (0,4%)
i) Fruncimiento del ceño	1 (0,4%)		2 (0,9%)		
j) Levantamiento de cejas	2 (0,9%)	2 (0,9%)	8 (3,6%)	3 (1,3%)	1 (0,4%)
k) Levantamiento de hombros	2 (0,9%)	2 (0,9%)	2 (0,9%)		
l) Balanceo	1 (0,4%)		1 (0,4%)	1 (0,4%)	
m) Pestañeo	3 (1,3%)	5 (2,2%)	1 (0,4%)		1 (0,4%)
m) Invasión de espacio					
ñ) Gesto o posición relacionado con objetos del contexto	6 (2,7%)	1 (0,4%)	9 (4%)	1 (0,4%)	3 (1,3%)
o) Movimientos de manos	11 (4,9%)	6 (2,7%)	14 (6,3%)	2 (0,9%)	5 (2,2%)
p) Acercamiento al/a la interlocutor/a			4 (1,8%)		
q) Otro	16 (7,2%)	1 (0,4%)	20 (9%)	1 (0,4%)	12 (5,4%)
r) No se percibe el/la locutor/a			1 (0,4%)		

**Tabla 93:** Realizaciones imperativas de orden en francés LE y claves de cinésica y proxémica de contextualización.

Dentro de los gestos, se identifica el gesto relacionado con algún objeto del contexto (E85-fLE, E111-fLE) como una transferencia proactiva positiva de LM y el contacto físico (E109-fLE, E49-fLE) como interferencia también de la LM de los/as aprendices. Otras transferencias de alcance posterior pero por efecto de la LE serían el gesto deíctico (E54-fLE, E112-fLE) y el levantamiento de cejas (E109-fLE, E112-fLE):

E85-fLE) *Garçon! Garçon! Garçon!* (02:18' MOV012,039).

E111-fLE) *Dis-lui! Dis-lui* (0:10' MOV005,038).

E54-fLE) *Cherche ton frère, s'il te plaît!* (01:57' MOV00E,03A).

E109-fLE) *Dites-lui que c'est pour cette raison que je lui donne de l'argent: pour se pour qu'il se mobilise et pour qu'il trouve les matériaux* (1:01' MOV008,035).

E49-fLE) *J'écoute pas. Dites-lui* (1:11' MOV008,035).

E112-fLE) *Bon, maintenant vous devez fai si, eh... signer ici et je veux essayer de, ah..., de trouver un enfant pour vous mais il faut que vous sache que... que c'est un peu impossible pour adopter un enfant parce que vous êtes célibataire. Signez ici, plea, s'il te plaît!* (03:56' MOV005,03B).

El contacto visual (E54-fLE, E109-fLE) se ha adquirido en LE, sustentado en su elevada frecuencia, aun cuando convendría realizar ajustes para disminuir su intensidad. En iLE, se presumió un exceso de este gesto por falta de simulación para el tipo de recolección lo que influiría en el resultado en fLE. Otros gestos como el asentimiento de cabeza (E110-fLE), también superior en iLE y aunque más controlado que en este caso; junto con el movimiento de manos (E112-fLE) serían causados por los nervios; el segundo, específicamente, podría, además, ser recurrido como estrategia comunicativa:

E54-fLE) *Cherche ton frère, s'il te plaît!* (01:57' MOV00E,03A).

E109-fLE) *Dites-lui que c'est pour cette raison que je lui donne de l'argent: pour se pour qu'il se mobilise et pour qu'il trouve les matériaux* (1:01' MOV008,035).

E110-fLE) *S'il te plaît!* (00:36' MOV00A,03A).

E112-fLE) *Bon, maintenant vous devez fai si, eh... signer ici et je veux essayer de, ah..., de trouver un enfant pour vous mais il faut que vous sache que... que c'est un peu impossible pour adopter un enfant parce que vous êtes célibataire. Signez ici, plea, s'il te plaît!* (03:56' MOV005,03B).

Finalmente, durante la emisión interrogativa en LE (tabla 94), se conservó una distancia personal (E33-fLE, E35-fLE) así como en francés lengua nativa. El gesto apropiado demostrado fue el establecimiento de contacto visual (E33-fLE, E35-fLE) transferido del español. Como los datos interrogativos fueron bastante reducidos por fallo pragmático, no se evidenciaron otros gestos relevantes para el estudio:

E33-fLE) *Est-ce que vous pouvez commencer?* (01:39' MOV006,03A).

E35-fLE) *Bon, une autre exercice, peut-être mmm parler avec un stylo dans ta bouc ta bouche et comme ça vous avez vous auriez le la fluidi fluidité. Bon, bon, vous fait ça?* (01:33' MOV007,039).

En resumen, los/as aprendices mantienen una distancia personal como lo exige la LE para la emisión de la orden; sin embargo, los casos donde se guarda más distancia son inferiores en LE (14: 6,3% fLE contra 41: 23,5% en francés lengua nativa); esto inducido por la cercanía más constante de la lengua española.

Algunos de los gestos expresados en las dramatizaciones demostraron provenir de efectos transferenciales positivos tales como el contacto físico, originado en LM y ajustado en LE; el gesto deíctico y el levantamiento de cejas, ambos surgen por posible efecto de la LE debido a su correspondencia con el uso adecuado en iLE. Otros, difirieron del francés lengua nativa y fueron errores ocasionados por los nervios o por la necesidad de estrategia comunicativa; estos fueron el contacto visual elevado, el movimiento horizontal de la cabeza y el movimiento de manos.



Tipos de oraciones		C) Interrogativas					
Tipos de realizaciones		C.1) Realización indirecta			C.2) Realización camuflada		
Forma sintáctica de la <b>Orden</b>		C.1.1) Simple	C.1.2) Yuxtapuesta				
	<b>Total</b>	3 (1,3%)	1 (0,4%)			4 (1,8%)	<b>222</b>

Claves de contextualización	Cinésica y proxémica	a) Proxémica						
		a.1) Distancia íntima					4 (1,8%)	
		a.2) Distancia personal	3 (1,3%)	1 (0,4%)				190 (85,5%)
		a.3) Distancia social						14 (6,3%)
		a.4) Distancia pública						10 (4,5%)
		a.5) Otro						3 (1,3%)
		b) Contacto físico						
		b.1) Agresivo						0
		b.2) Suave						1 (0,4%)
		b.3) Otro	1 (0,4%)					15 (6,7%)
		c) Contacto visual						
		c.1) Establecimiento de contacto visual	2 (0,9%)	1 (0,4%)				166 (74,7%)
		c.2) Ausencia o evasión de contacto visual						1 (0,4%)
		c.3) Otro						0
		d) Gesto deíctico	1 (0,4%)					53 (23,8%)
		e) Expresión facial						
		e.1) Seria						10 (4,5%)
e.2) Disgusto						1 (0,4%)		
e.3) Nerviosa						0		
e.4) Preocupada						0		
e.5) Triste						0		
e.6) Otra		1 (0,4%)				11 (4,9%)		

f) Movimiento de la cabeza							
f.1) Asentimiento	1 (0,4%)						56 (25,2%)
f.2) Movimiento horizontal							27 (12,1%)
f.3) Giro al/a la interlocutor/a							11 (4,9%)
f.4) Otro							28 (12,6%)
g) Sonrisa							
g.1) Sencilla	1 (0,4%)						11 (4,9%)
g.2) Sencilla de alta intensidad							3 (1,3%)
g.3) Carcajada							2 (0,9%)
g.4) Superior							1 (0,4%)
h) Mirada							
h.1) Fija							1 (0,4%)
h.2) Alternante							4 (1,8%)
h.3) Molesta							1 (0,4%)
h.4) Preocupada							0
h.5) Despectiva							0
h.6) Otra	2 (0,9%)						19 (8,5%)
i) Fruncimiento del ceño							8 (3,6%)
j) Levantamiento de cejas							47 (21,1%)
k) Levantamiento de hombros							11 (4,9%)
l) Balanceo							11 (4,9%)
m) Pestañeo							28 (12,6%)
n) Invasión de espacio							0
ñ) Gesto o posición relacionado con objeto del contexto							27 (12,1%)
o) Movimiento de manos	1 (0,4%)						87 (39,1%)
p) Acercamiento al/a la interlocutor/a							9 (4%)
q) Otro	2 (0,9%)						98 (44,1%)
r) No se percibe al/a la locutor/a	1 (0,4%)						1 (0,4%)

**Tabla 94:** Realizaciones interrogativas de orden en francés LE y claves de cinésica y proxémica de contextualización.

### III. Análisis de la encuesta

La muestra para la fase de las dramatizaciones sobre contextos de órdenes estuvo conformada por dos secciones de la materia Inglés V de la carrera de Educación, Mención: Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia con un total de treinta y siete (37) estudiantes nativos/as de habla hispana entre ambas secciones quienes otorgaron el consentimiento del proceso para la encuesta; y por dos secciones de la materia Francés V de la misma carrera conformadas por veintidós (22) estudiantes. Cabe destacar, que dicho consentimiento residió en la libertad otorgada a los sujetos para responder dicha encuesta; por lo tanto, no todos los sujetos participantes en las dramatizaciones accedieron a llenar el instrumento.

En el epígrafe sobre las técnicas e instrumentos de recolección de datos se establecieron las preguntas que conformarían la encuesta:

- 1) ¿Qué lenguas habla? Indique el orden en el cual las aprendió y el dominio que posee en cada una de ellas.
- 2) Después de haber realizado las dramatizaciones, ¿podría describir lo más detalladamente posible cómo empleó sus conocimientos de otras lenguas (español, inglés, francés, otra) en la producción oral de dichas dramatizaciones? Utilice ejemplos teniendo en cuenta el léxico manejado, la formación de oraciones, las expresiones utilizadas, la cortesía empleada, la expresión corporal, la pronunciación, la entonación, etc.

A continuación, se presentan las tablas que resumen los resultados obtenidos a partir de la primera pregunta:

<b>Idioma /Nivel</b>	Español	Inglés	Francés	Otro
Principiante			12 (32,4%)	8 (21,6%)
Intermedio		14 (37,8%)	19 (51,3%)	2 (5,4%)
Avanzado		23 (62,1%)	6 (16,2%)	
Nativo	37 (100%)			
<b>Total</b>	37 (100%)	37 (100%)	37 (100%)	10 (27%)

**Tabla 95:** Manejo de idiomas y nivel. Estudiantes de inglés.

<b>Idioma /Nivel</b>	Español	Inglés	Francés	Otro
Principiante			3 (13,6%)	4 (18,1%)
Intermedio		2 (9%)	15 (68,1%)	1 (4,5%)
Avanzado		20 (90,9%)	4 (18,1%)	
Nativo	22 (100%)			
<b>Total</b>	22 (100%)	22 (100%)	22 (100%)	5 (22,7%)

**Tabla 96:** Manejo de idiomas y nivel. Estudiantes de francés.

De acuerdo con el orden cronológico del aprendizaje de LE para los individuos del estudio, la regla general sugiere que los/as estudiantes de Educación, Mención: Idiomas Modernos comienzan a adquirir primeramente el idioma inglés, frecuentemente, durante la educación secundaria que es lo establecido por el currículum nacional venezolano. Algunos de los sujetos pudieron comenzar su aprendizaje a una edad más temprana. Seguidamente, la lengua que aprenden es el francés con la cual tienen sus primeros contactos en la formación universitaria y, en algunos casos, en los dos últimos años de educación secundaria para los individuos que hayan optado por el área de humanidades. Algunos/as de los/as estudiantes pudieron también haberse adelantado y realizar cursos de la LE para ir adquiriendo alguna base antes de su inicio en la universidad. Los casos donde la situación haya sido distinta a la descrita y que sean relevantes en la conciencia de la producción oral de las dramatizaciones serán considerados en el análisis de la segunda pregunta.

Asimismo, algunos de los sujetos han estudiado, además, alguna otra lengua extranjera; estos son 10 (27%) para los/as estudiantes de inglés y 5 (22,7%) para los/as de francés. Dichas lenguas están conformadas por el italiano, la lengua regional wayú, el latín, el portugués, el alemán y el japonés en los/as estudiantes de inglés; y el italiano, el portugués y el wayú para los grupos que conforman la muestra del idioma francés.

En lo que se refiere al nivel de dominio de las lenguas extranjeras, 23 (62,1%) de los/as estudiantes de inglés aseveran poseer un nivel avanzado del idioma y

14 (37,8%), un nivel intermedio superando en casi todo momento el dominio para la lengua francesa para la cual 19 (51,3%) tienen un nivel intermedio; 12 (32,4%), principiante y solo 6 (16,2%) reconocen haber adquirido un nivel avanzado del idioma. En lo que a las otras lenguas se refiere, el conocimiento que poseen es, generalmente, de principiantes representado por 8 (21,6%) estudiantes mientras que, con un nivel intermedio, se encuentran 2 (5,4%) aprendices.

Para la lengua francesa, L3 en gran parte de las situaciones, el nivel demostrado es, en su mayoría, inferior al que aseguran tener en su L2 (inglés) reflejado en los siguientes datos: 15 (68,1%) estudiantes de los 22 (100%) que conforman la muestra tienen un nivel intermedio de francés; 4 (18,1%), un nivel avanzado y, a pesar de encontrarse en la última materia correspondiente al aprendizaje del francés comunicativo de la carrera, todavía 3 (13,6%) de los/as estudiantes manifiestan haber adquirido solo un nivel principiante; mientras que para su L2, el inglés, 20 (90,9%) sujetos admiten dominarlo con un nivel avanzado y solo 2 (9%) con un nivel intermedio. Para las otras lenguas que algunos/as de ellos/as manejan, 4 (18,1%) son principiantes y 1 (4,5%) tiene un nivel intermedio del idioma.

### III.A. Metacognición de la transferencia en inglés LE

En cuanto a los datos obtenidos a partir de la segunda pregunta de la encuesta, estos se sintetizan en las siguientes tablas que representan la metacognición del/de la aprendiz en cuanto a su proceso de producción oral en LE teniendo en cuenta, principalmente, la manifestación de la transferencia:

Categoría	Enunciados	Total
Empleo del conocimiento aprendido durante la adquisición de la LE	- <i>“En cuanto al conocimiento del idioma inglés empleé lo aprendido en la universidad, entonación suave para órdenes de cortesía y entonación fuerte para situaciones de enojo, en las que normalmente tendía a levantar mi mano señalando a donde quería que se dirigiera la persona”</i> Sujeto 1. - <i>“Al momento del diálogo usé el vocabulario y las expresiones que he aprendido, en diálogos vistos anteriormente en libros, series de tv, películas”</i> Sujeto 4.	15 (17,8%)

	<p>-“La situación fue simple ya que pudimos utilizar nuestros conocimientos previos, no tuvimos la necesidad de practicar tanto la dramatización utilizamos expresiones comunes como “oh my GOD” “Just having fun” “I can’t believe that”. Sujeto 7.</p> <p>-“Utilicé frases que conocía en español como <i>siéntate</i> o <i>presta atención</i> que sabía como se decía en inglés” Sujeto 8.</p> <p>-“En la última dramatización fue fácil ya que tuve que utilizar vocabulario que ya conocía” Sujeto 10.</p> <p>-“Busco palabras cortas para que sean fáciles de recordar y no confundirme al momento de pronunciar, tengo problemas para memorizar palabras nuevas y por eso casi siempre uso las mismas o modifico el contexto para poder usarlas” Sujeto 16.</p> <p>-Lo primero que tomé o empleé en las dramatizaciones es todos los conocimientos adquiridos tanto en la gramática como en la fonética del idioma inglés que para mí es muy importante. Algunas expresiones que usé las tomé de otras escenas de películas como por ejemplo “My aunt Steelbreaker” lo tomé de una película, otras frases las tomé de diálogos que he hecho anteriormente” Sujeto 17.</p> <p>-“Me guíé por las series que veo en la televisión, las cuales son todas en inglés, por las expresiones corporales que hacen, sus expresiones orales, sus chistes (friends, for example). Cuando la escena en el restaurante me basé en los old dinners de los 90s de las películas” Sujeto 19.</p> <p>-“La entonación y actuación utilizada fue inspirada la mayor parte de otras actuaciones, videos y programas de televisión que he visto antes” Sujeto 21.</p> <p>-“Al momento de expresarme utilicé expresiones que había adquirido anteriormente a través de películas, series de televisión, y otras que improvisé en el momento” Sujeto 27.</p> <p>-“Mediante diálogos previamente realizados en clase y/o situaciones vistas en programas y películas” Sujeto 28.</p> <p>-“El conocimiento empleado fue por el conocimiento anteriormente adquirido” Sujeto 29.</p> <p>-“Al momento de realizar la presentación utilicé el imperativo, expresiones que indiquen la obligación, ajustando el registro de la lengua a la situación dada” Sujeto 33.</p> <p>-“También se toman en cuenta las experiencias y referencias grabadas en nuestra memoria” Sujeto 35.</p> <p>-“Siempre tenía en mente las pronunciaciones del tiempo en pasado para poder pronunciar lo “-ed” y que comprendieran” Sujeto 37</p>	
<p>Transferencia léxico semántica del español lengua materna.</p>	<p>- “Cuando estaba indicando donde se <i>encontraba</i> la oficina del doctor, dije: “turn left and the door you find” tomando el verbo—encontrar—usado en español”. Sujeto 2.</p>	<p>16 (19%)</p>

	<p>-“Dije: “my left...your right” tomando la misma expression del español. También cuando usé la frase “walk 3, 4, 5, 6 steps” pensé en la expresión traducida del español” Sujeto 2.</p> <p>-“Con respecto a la dramatización utilizamos el español como referencia para ciertas palabras que tienen cierta similitud tanto en pronunciación como en escritura con el inglés” Sujeto 5.</p> <p>-“También pudimos tomar conciencia en cuanto a ciertas estructuras como “collocations” Por ej.: En la dramatización teníamos cierta duda en cuanto a la expresión “take a sit” or “have a sit”. En español la forma correcta en imperativo es “toma asiento” de allí pudimos hacer una comparación y en ese caso decidir la forma correcta por lo cual estamos de acuerdo en que también se aprende por comparación” Sujeto 5.</p> <p>-“A veces, cuando estaba haciendo los diálogos en inglés me confundía un poco porque quería decir algunas expresiones como las diría en francés o español, pero creo que en la mayoría de los casos me daba cuenta de la interferencia antes de tener que hacer las representaciones frente a la cámara” Sujeto 9.</p> <p>-“En el momento de actuar o interpretar no recuerdas como se dice algunas palabras, y buscaba las palabras en el español y no me sentía segura de lo que decía” Sujeto 13.</p> <p>-“Cuando dije “don’t use your cell phones on the table” no estaba segura si la frase era correcta, no recordaba si era “on the table” or “in the table”. Sujeto 13.</p> <p>-“Durante las dramatizaciones se me olvidan como se dicen ciertas palabras lo que hago es que trato de buscarlas en mi lexicón en cualquier idioma y luego la digo aunque no siempre es la palabra correcta” Sujeto 15.</p> <p>-“Creía que el mismo verbo podría utilizarse para mismas situaciones, por ejemplo: My house was stolen, cuando es My house was burglarized” Sujeto 16.</p> <p>-“Utilicé mis conocimientos del inglés, francés y español al utilizar palabras propias de los otros idiomas para decir algo que no sabía en inglés” Sujeto 21.</p> <p>-“Al momento de expresarme rápidamente olvido algunas palabras por ej: en uno de los diálogos dije: declaration y no estoy segura si realmente es el noun de “declarar” y así como esa palabra muchas otras que en este momento me es difícil recordar” Sujeto 26.</p> <p>-“Algunas veces recurrí a palabras en español para traducirlas porque no estaba segura como se decía en inglés o francés como por ejemplo “exámenes” en algunos casos se que se dice “test” pero a los exámenes bioquímicos como “exámenes de sangre” no estaba segura y pues dije “exams”” Sujeto 29.</p> <p>-“En esta carrera, es normal que confundamos un idioma con otro. Incluso, no solo sucede al</p>	
--	---	--

	<p>momento de hablar, sino al pensar también. Recordemos que hay ciertos idiomas que tienen cierta o casi igual similitud en su escritura, solo las diferencia la pronunciación. Ejemplo: Similitudes entre el español y francés: café-café, memoria-mémoire, fácil-facile” Sujeto 31.</p> <p>-"Estaba buscando en mi mente cómo decir "ud fue acusado" y pensé en español, es por eso que al momento de decirlo opté por "accused". Realmente no se si esa palabra existe o se puede utilizar en ese contexto" Sujeto 32.</p> <p>-"En ciertas ocasiones olvidaba la palabra que planeaba decir, por lo tanto tuve que relacionar el inglés con otro idioma y buscar una palabra parecida (necesario-necessary)" Sujeto 33.</p> <p>-"Al momento de realizar dicha actividad, nuestra mente realiza una comparación entre las expresiones de la L2 y la lengua materna" Sujeto 35.</p>	
<p>Transferencia sintáctica de L2.</p>	<p>-"Al usar el imperativo, recuerdo la estructura que aprendí primero en francés i.e. verbo pronombre e.g. dis-moi" Sujeto 2.</p> <p>-"Alguna vez dije "I need that you" fue un momento de bloqueo mental debido a los nervios. Pensé en expresiones como "Necesito que" o "j'ai besoin de" Sujeto 14.</p>	<p>2 (2,3%)</p>
<p>Utilización de otras estrategias comunicativas</p>	<p>-"Me bloqueé por completo y solo repetí cosas mi amigo Arid decía, hubo un momento en el que mi compañero me pide ayuda y simplemente me quedé callado, no dije absolutamente nada hasta que reaccioné y los separé" Sujeto 3.</p> <p>-"Si quiero expresar algo y no encuentro la palabra, uso la descripción o lo asemejo con algo parecido y de lo cual si sé, describo el contexto" Sujeto 4.</p> <p>-"Uso la expresiones corporales para darle énfasis a palabras o frases con carga emocional, como "oh my God", "be quiet", "take it easy"" Sujeto 4.</p> <p>-"En algunos casos si no recordamos o sabemos una palabra, buscamos su significado mediante el contexto. Example: no se cómo se dice "ladrón" "I explain the person who enter into your house and steal your stuff is a". Sujeto 7.</p> <p>-"En la primera dramatización que hice; me tocaba preguntar el número de cuenta al cliente y lo primero que se me vino a la mente fue preguntarle el número de cédula ya que se me había olvidado lo que iba a decir y tuve que sustituirla" Sujeto 10.</p> <p>-"En algunos momentos hubo palabras que no recordé cómo decirlas en inglés pero las reemplacé por otras que mejor se adaptaran a la situación, además pienso que al momento de expresar algo los gestos corporales son muy importantes para que las otras personas entiendan lo que uno quiere decir, lo cual me sirvió también en las dramatizaciones, tomando en cuenta la entonación y la pronunciación, las cuales al igual que la entonación son de suma importancia para hacerse entender en otro idioma" Sujeto 11.</p> <p>-"En la mayoría de las dramatizaciones tuve que</p>	<p>14 (16,6%)</p>



	<p>encontrar varios sinónimos para recordar la palabra que quería decir” Sujeto 16.</p> <p>–“Hubo una pregunta que mi compañero me hizo y por no entender una palabra de la pregunta no encontraba la manera de cómo responderle” Sujeto 18.</p> <p>–“Al actuar sin haber preparado algo me quedaba al tener que decir algo porque tenía que pensar como era la palabra, además de recordar cual era. Lo más difícil para mi es recordar las palabras, el pasado y la estructura gramatical correcta por lo que invento para salir del apuro” Sujeto 21.</p> <p>–“Por la palabra plagio dije: still en presente y no en pasado (por supuesto no era la palabra correcta)” Sujeto 21.</p> <p>“Habían oraciones en la que no recordaba como utilizar una palabra e inmediatamente buscaba un sinónimo o simplemente pensaba en francés cuando hablaba en inglés” Sujeto 24.</p> <p>–“Al momento de expresarme utilicé expresiones que había adquirido anteriormente a través de películas, series de televisión, y otras que improvisé en el momento” Sujeto 27.</p> <p>–“A pesar de mi alto dominio del idioma, algunas veces me quedaba estancada y decía otra cosa acorde a la situación planteada” Sujeto 30.</p> <p>–“Here you have the pregnant test! Utilicé adjetivo en vez del adverbio: La correcta forma era: Here you have your pregnancy test!” Sujeto 31.</p> <p>–“En inglés como me siento más confiada hablándolo creo que pudo ser más fácil, conseguir algún verbo para expresar una orden si no recordaba el que tenía en mente al comienzo” Sujeto 36.</p>	
<p>Expresión espontánea en la LE.</p>	<p>–“El uso gramatical no lo pienso mucho al momento pues es algo natural” Sujeto 4.</p> <p>–“Mi experiencia y el de mis compañeras fue muy natural ya que solo leímos la situación y la realizamos sin prepararla, utilicé vocabulario básicos adecuados a la situación así como también mímicas” Sujeto 6.</p> <p>–“En el momento de formar las oraciones trato de formularlas como me suenen o se escuchan mejor” Sujeto 13.</p> <p>–“A nivel gramatical pienso que lo hice bien al momento de emplear las preguntas y desarrollarlas” Sujeto 18.</p> <p>–“De verdad la mayor parte de las veces pienso en inglés al hablar” Sujeto 19.</p> <p>–“En el caso del inglés, podría considerarlo mi segunda lengua materna, pues lo he estado estudiando seriamente desde que era niño, así que conozco la mayoría del vocabulario del mismo, o por lo menos la mayoría. No tuve necesidad de hacer transferencias ni de utilizar influencias de mis otros idiomas; por el contrario, existen ocasiones en las que es el inglés el que uso para influenciar en mis otros idiomas—incluyendo el español—para expresar o hacer entender mis ideas” Sujeto 20.</p>	<p>8 (9,5%)</p>

	<p>-“Aunque relaciono las palabras, no relaciono la formación de oraciones o expresiones, tiendo a aprenderlo de memoria” Sujeto 33.</p> <p>-“Como Inglés es una lengua muy fluida para mi, pude hablar libremente e improvisar sin sentirme presionado” Sujeto 37.</p>	
Transferencia fonética del español lengua materna.	<p>-“En cuanto a la entonación utilicé el mismo tono que se utiliza para dar órdenes en español para poder parecer lo más espontánea posible” Sujeto 8.</p> <p>-“Al actuar además de usar palabras de otros idiomas también utilizo pronunciaciones y entonación de otros idiomas” Sujeto 21.</p> <p>-“Con relación a la pronunciación y entonación, trato de pronunciar como una persona nativa; sin embargo mi acento es marcado y aunque trato de omitirlo aparece” Sujeto 33.</p>	3 (3,5%)
Transferencia de L3, L4.	<p>-“A veces, cuando estaba haciendo los diálogos en inglés me confundía un poco porque quería decir algunas expresiones como las diría en francés o español, pero creo que en la mayoría de los casos me daba cuenta de la interferencia antes de tener que hacer las representaciones frente a la cámara” Sujeto 9.</p> <p>-“Durante las dramatizaciones se me olvidan como se dicen ciertas palabras lo que hago es que trato de buscarlas en mi lexicón en cualquier idioma y luego la digo aunque no siempre es la palabra correcta” Sujeto 15.</p> <p>-“Utilicé mis conocimientos del inglés, francés y español al utilizar palabras propias de los otros idiomas para decir algo que no sabía en inglés” Sujeto 21.</p> <p>-“Al actuar además de usar palabras de otros idiomas también utilizo pronunciaciones y entonación de otros idiomas” Sujeto 21.</p> <p>-“Primero tenía que pensarlo mucho sobre todo en inglés porque sustituía palabras que no sabía en inglés por francés, puesto que he manejado más ese idioma últimamente y por querer decir alguna frase rápido pues me bloqueo e implemento el francés. En el diálogo uno todo se desarrollo normal creo que una sola vez dije una o dos palabras en francés del resto todo en inglés. En el diálogo tres si dije una o dos frases completas en francés “la locura” durante este diálogo estábamos trabajando con una situación de comida allí dije jam... porque se me olvidó como se decía en inglés, también dije on y va” Sujeto 22.</p> <p>-“Pude emplear mis conocimientos tanto del inglés como del francés asociando palabras entre diálogos” Sujeto 23.</p> <p>-“Habían oraciones en las que no recordaba cómo utilizar una palabra e inmediatamente buscaba un sinónimo, o simplemente pensaba en francés cuando hablaba en inglés, no sé por que olvidé la palabra cocina en inglés y automáticamente la recordé en francés y seguidamente pude pensar en la palabra correcta para el idioma en el acto” Sujeto 24.</p>	10 (11,9%)

	<p>-“En esta carrera, es normal que confundamos un idioma con otro. Incluso, no solo sucede al momento de hablar, sino al pensar también. Recordemos que hay ciertos idiomas que tienen cierta o casi igual similitud en su escritura, solo las diferencia la pronunciación. Ejemplo: Similitudes entre el español y francés: café-café, memoria-mémoire, fácil-facile” Sujeto 31.</p> <p>-“En mi experiencia realizando las dramatizaciones, las confusiones más frecuentes están relacionadas con el vocabulario inglés/francés. Un ejemplo, para decir ¿están de acuerdo?, por poco digo “d’accord”, en una situación en inglés” Sujeto 35.</p> <p>-“Muchas veces quería decir algo y pensaba el verbo en francés y después es que lo recordaba en inglés” Sujeto 36.</p>	
Transferencia sintáctica del español lengua materna.	<p>-“No estaba segura de cómo se dice “Me gustaría comer pasta” en inglés y dije “I would like to eat pasta” y la forma correcta es “I would like to eat <u>some</u> pasta”. Después de analizar la oración fue que me di cuenta que ésa era la forma correcta de decirlo. Es difícil para mi coordinar oraciones en inglés al momento de hablarlo debido a que en mi mente sigo la misma regla gramatical de mi lengua nativa” Sujeto 12.</p> <p>-“Alguna vez dije “I need that you” fue un momento de bloqueo mental debido a los nervios. Pensé en expresiones como “Necesito que” o “j’ai besoin de” Sujeto 14.</p> <p>-“Me resulta más fácil usar órdenes simples como “silent” o “sit down” ya que es más parecido a mi idioma nativo” Sujeto 14.</p> <p>-“Varias veces recurrí a un compañero para que me dijera si algunas frases podían decirse como en español” Sujeto 16.</p> <p>-“Además utilicé estructuras gramaticales y expresiones del español. 4to diálogo: no fue fluido, con pocas estructuras gramaticales, y no muy buena pronunciación con frases traducidas del español al inglés” Sujeto 21.</p>	5 (5,9%)
Transferencia de elementos cinésicos del español lengua materna.	<p>-“Mi expresión gestual es en su mayoría influida por mi lengua materna” Sujeto 14.</p> <p>-“Una dramatización bien empleada con gestos imaginarios como también acciones, como servir una taza de café, sin la taza tratando de ser una mesera” Sujeto 24.</p> <p>-“Las expresiones corporales las domino porque he hecho teatro en varias oportunidades” Sujeto 31.</p>	3 (3,5%)
Conciencia pragmática	<p>-“La cortesía es lo que ha caracterizado la mayoría de las dramatizaciones, depende el entorno donde esta se desarrolla el saludo al comienzo es lo primordial” Sujeto 18.</p> <p>-“Además utilicé estructuras gramaticales y expresiones del español, así como la cortesía y entonación propias del inglés” Sujeto 21.</p> <p>-“Pude usar normas de cortesía, vocabulario básico dependiendo del diálogo pero usé mucho excuse-me...y lo asocio con el francés porque se escribe muy parecido y pronuncia parecido excuse-moi”</p>	8 (9,5%)

	<p>Sujeto 23.  <i>“El would you y el could you formaron partes principales en la cortesía hacia otras personas”</i>                  Sujeto 24.  <i>“Trate de pronunciar cada una de las palabras correctamente como si los invitados fueran extraños”</i>                  Sujeto 24.  <i>“Nunca dejaba de hablar, incluso dije unas cuantas insolencias al final de la primera dramatización, porque sentía que disfrutaba la escena”</i>                  Sujeto 30.  <i>“Al momento de realizar la presentación utilicé el imperativo, expresiones que indiquen la obligación, ajustando el registro de la lengua a la situación dada”</i>                  Sujeto 33.  <i>“También, como las dos veces que participé fueron con compañeros cercanos, pudimos utilizar un lenguaje más coloquial, reímos sin avergonzarnos, e incluso decir una o dos groserías”</i>                  Sujeto 37.</p>	
	<b>Total</b>	84 (100%)

**Tabla 97:** Metacognición de la transferencia. Estudiantes de inglés.

A continuación se describen detalladamente cada una de las categorías que se identifican a partir de los datos obtenidos:

### III.A.1. Empleo del conocimiento aprendido durante la adquisición de la LE

Se trata de una transferencia que si bien no proviene de otro idioma, se refiere al empleo de un conocimiento anterior aprendido en la misma lengua ya sea en una situación de aprendizaje formal o en situaciones de exposición auténtica o no a la LE y transferido de forma consciente a nuevas situaciones donde su uso tiene lugar con el fin de economizar esfuerzos y aumentar los aprendizajes significativos tal como lo expone Salazar (2006). En este caso, se podría diferir de James (1980 citado por Alonso 2003) y de Dulay *et al.* (1982 citado por Alonso 2003) puesto que el reempleo de ese aprendizaje anterior puede no necesariamente ser inconsciente.

De la muestra seleccionada, 15 (17,8%) sujetos manifiestan esa transferencia de conocimientos previos. Entre las situaciones anteriores planteadas por los/as estudiantes se identificaron la televisión, películas, diálogos escuchados y vistos anteriormente en los manuales de enseñanza de lenguas, etc. Se identifica una transmisión en el ámbito de la entonación y la gestualidad con el sujeto 1, el 17, el

19, el 21; la pronunciación de verbos regulares en pasado con el sujeto 37; del léxico con el sujeto 4, 16 y 27 y el sujeto 7 y 33 a través de expresiones idiomáticas, la sintaxis con el sujeto 17 y 33. Particularmente, el sujeto 16 memoriza un conjunto de palabras sencillas que reemplaza constantemente lo que puede ocasionar que su nivel se mantenga estático dando lugar a una infraproducción/sobrepoducción.

### III.A.2. Transferencia léxico-semántica del español LM

En lo concerniente al estudio, debido a que se analizó la producción de los sujetos, no se puede hablar con certeza de transferencia en la competencia a menos que se realice una investigación prolongada con los mismos sujetos; por lo tanto, las manifestaciones de transferencia son fundamentalmente en la actuación (Chodera 1999 citado por Brezinová 2009); igualmente, en esta fase se trata de su reflexión sobre dicha producción específica, por lo que de acuerdo con la percepción de los sujetos se hablaría de transferencias manifiestas (Ringbom 1987 citado por Alonso 1997b) y temporales (Silva Corvalán 1989 citado por Calvo 2010) al formar parte del proceso de aprendizaje de segundas lenguas.

Ahora bien, los sujetos son conscientes de la influencia de otras lenguas en la producción de determinado idioma; esto se percibe a través de los distintos enunciados, algunos ejemplificados, expuestos por 16 (19%) aprendices. De forma general, el sujeto 31 y el 35 manifiestan experimentar dicha influencia y, desde el punto de vista léxico, se hallan diversos ejemplos como el uso por el sujeto 2 del verbo *to find* para dar direcciones empleado en la LE; por lo tanto, la transferencia fue positiva, directa y de orden superior, al igual que para la combinación semántica *walk steps* y del determinante posesivo y los sustantivos *left* o *right* en el mismo contexto utilizándose la transferencia en el calco y de origen epistémico (Taylor 1986 citado por Ellis 1994) como estrategia para llenar vacíos de conocimiento (Neuemark y Reibel 1968, Corder 1983, Meisel 1983 citado por Alonso 2002b y Faerch y Kasper 1986, 1987a, 1989 citado por Manchón 2001).

De igual forma, el sujeto 5 sugiere la referencia al español para vocablos que se asemejan en su fonología y grafía. Alude al uso de colocaciones y su comparación con el español lo que podría conducir a una transferencia pragmática negativa y paradigmática también de orden superior; en la LM del/la aprendiz, la expresión sería *tome asiento* mientras que en la LE ambas posibilidades existen aunque son empleadas en contextos diferentes. Dentro de la jerarquización de dificultad de Gass y Selinker (2000 citados por Dongjin 2011) el origen de la transferencia viene dada por la diferenciación siendo de fuente psicolingüística (Taylor 1986 citado por Ellis 1994); así, *take a seat* corresponde a la orden mientras que *have a seat* es un acto de “invitación”.

Otra situación semejante es la ocurrida con el sujeto 29; él empleó la transferencia paradigmática estratégica de orden superior; conocía diversas traducciones del lexema *examen* en español pero para la colocación que necesitaba no sabía cuál era la forma correcta en inglés; prefirió seleccionar el término más semejante al español *exam* en vez de la combinación correcta *blood test* aun conociendo el sustantivo *test* que también traduce *examen*. Este tipo de relación establecida por los/as estudiantes podría explicarse en el modelo parasitario de Hall (1993 citado por Hernández 2005); así pues los/as aprendices han realizado conexiones en su léxico de LM mas el proceso de acomodación no ha tenido lugar en todos los casos citados. Igualmente, se trata de transferencias intralingüísticas que proceden de la diferenciación. Un ejemplo similar de transferencia secundaria o intralingüística paradigmática y de orden superior por diferenciación es el del sujeto 16 cuando produce un enunciado de tipo *my house was stolen* sustituyendo, así, el término adecuado *burglarized*.

En el enunciado producido por el sujeto 13 *don't use your cell phones on the table*, la interferencia paradigmática viene dada por el hecho de que en inglés existen distintos lexemas, preposiciones de lugar que podrían ser traducidas en español por una forma general sin alterar el significado, esta sería la preposición *en*. En español, es gramatical decir *no utilicen sus celulares en la mesa* y su sentido no refiere a *sobre la mesa* sino a su uso a la hora de la comida, por lo cual la opción correcta en inglés sería *at the table*. El sujeto sabe que la preposición podría traducir cualquiera de las preposiciones del inglés pero debe estar atento

al contexto, al no distinguirlas bien, selecciona aquella que le parece más conveniente; existe presencia de otro caso de diferenciación también de fuente psicolingüística explicable a través del modelo parasitario.

Por otro lado, el sujeto 26 admite que en diversas circunstancias olvidaba palabras y cuenta sobre cómo empleó la palabra *declaration* sin conocimiento certero de la existencia del término en la LE; este hecho surgió después de acudir a su LM y querer expresar la palabra *declaración* produciéndose un proceso de transferencia a través del extranjerismo y, como resultado, una transferencia positiva puesto que el término se emplea en el ámbito legal por lo que hubo correspondencia (Gass y Selinker 2000 citado por Dongjin 2011); así como el sujeto 31 quien empleó el término en español *acusar* y lo adaptó a las reglas normativas del inglés para la formación del pasado simple logrando una transferencia positiva directa con el vocablo *accused*. Del mismo modo, el sujeto 33 empleó la palabra *necessary* tras haber buscado su equivalente en español *necesario*.

Para otros sujetos, se presenta un mayor control de la interferencia, su competencia plurilingüística en desarrollo les lleva a tener acceso a la información allí contenida pero, a su vez, identifican a tiempo a qué código pertenece cada dato que se les presenta para así evitar la transferencia negativa. Otros; sin embargo, como el sujeto 15 y el 21, están conscientes de su recurso a la transferencia de su LM o de otra LE acudiendo a ella en cuanto estrategia comunicativa, aunque no en todo caso podían contrarrestar la interferencia.

### III.A.3. Transferencia sintáctica de L2

Como se explicó previamente, el inglés es, generalmente, la L2 de los sujetos aquí estudiados y, en caso contrario, se precisaría. Para la muestra, 2 (2,3%) de los sujetos con una L2 distinta al inglés expresaron transferencia sintáctica en el inglés como LE. El sujeto 2 manifiesta que su L2 en orden de aprendizaje es el francés, aunque no necesariamente es la que domina con mayor nivel, y que en el momento de emplear en inglés el modo imperativo es la estructura del francés la que recuerda en primera instancia provocando una transferencia positiva de orden

inferior en la construcción de oraciones imperativas afirmativas en la LE y transferencia proactiva. Así pues, se puede reflejar en la acción la definición de Odlin (1989) en cuanto a la aparición de la influencia de una lengua anteriormente adquirida aun si el nivel alcanzado no es el deseado y de Faerch y Kasper (1986 citado por Murphy 2005) para quienes este hecho demuestra la dificultad de inhibir el efecto de LE.

Un caso similar es el del sujeto 14 quien, según el orden de aprendizaje, su L2 es el francés aunque en su caso sí se trata de la LE que domina con mayor nivel; por lo tanto, en su producción de la LE su mente hace interferencia de orden inferior a nivel sintáctico con el francés después de haber sucedido del mismo modo con su LM.

#### III.A.4. Utilización de otras estrategias comunicativas

Al tratarse de transferencias manifiestas, cabe recordar que de acuerdo con Chodera (1999 citado por Brezinová 2009), en estas situaciones el/la alumno/a puede evitar consciente o inconscientemente alguna forma lingüística conveniente para un contexto determinado, así tienen lugar las estrategias de evitación o, quizás, otro tipo de estrategias comunicativas.

A partir de los datos obtenidos, 14 (16,6%) discentes explicaron su utilización de estrategias comunicativas durante su producción. El sujeto 3 reconoce que en el momento de estar en una situación de comunicación y no saber qué decir, ya sea por no encontrar las palabras en el idioma o por no hallar alguna reacción que corresponda al contexto que se va desarrollando en la dramatización, puede emplear la repetición de los enunciados del/la interlocutor/a; él/ella recurre a la estrategia en un momento dado y luego hace elusión por abandono del mensaje (Tarone 1977 citado por Ellis 1994), deja un vacío en la comunicación en un instante donde pudo haber hecho uso de cualquier otra estrategia disponible, incluso la transferencia. De la misma forma, el sujeto 18 demuestra, de acuerdo con su respuesta, una menor habilidad para salir de una situación difícil abandonando, también, el mensaje.



Los sujetos 21 y 27, por su parte, manifiestan que ante tal situación “inventan” para lograr su tarea comunicativa. Se trata de una palabra bastante amplia para lo que concierne al estudio; podría referirse al hecho de hacer transferencias, estrategia esta que ya ha sido sugerida en otros enunciados, al hecho de aplicar las reglas morfológicas y sintácticas generales del inglés a enunciados que no habían pronunciado o escuchado anteriormente, o a la simple invención de términos (Tarone 1977 citado por Ellis 1994).

Asimismo, el sujeto 31 aplicó las reglas sintácticas generales para lograr una sobregeneralización como resultado de una interferencia intralingüística y obtener la expresión errónea *pregnant test* por invención de término utilizando un adjetivo delante de un sustantivo para modificarlo en lugar de la colocación sustantivo sustantivo *pregnancy test*; esta falta pudo tener origen epistémico o simplemente haber sido producto del olvido. Otra forma de crear de origen epistémico sería el uso de paráfrasis a través de aproximación como se demuestra en el ejemplo del sujeto 21 acerca del vocablo *plagiar* el cual expresó con el verbo inglés *to steal*.

Otros sujetos, como el 4 y el 11, acuden a la misma LE en forma de paráfrasis y uso de sinónimos (sujetos 16, 24, 36) como estrategias comunicativas sin todo el tiempo verse en la necesidad de buscar información de otras lenguas. Asimismo, se ayudan de elementos cinésicos para darle carga comunicativa a sus enunciados.

La misma tarea de aprendizaje supone dificultades propias de la situación por cuanto se está simulando una situación que no corresponde a una intención totalmente real del/la locutor/a al expresar cierto acto. Puede suceder que, en un momento dado, el individuo se quede sin ideas para llevar a cabo la tarea como lo sucedido con el sujeto 10 quien había olvidado lo que debía decir de acuerdo con el contexto y modificó el curso de la situación elaborando una pregunta aprendida y repetida en las primeras fases del aprendizaje de la LE como lo es el informarse sobre el número de la cédula de identidad; transfirió un conocimiento previo a una nueva situación aplicando, igualmente, una estrategia de elusión de tema (Tarone 1977 citado por Ellis 1994) lo que le ayudó a completar su tarea. Otro caso que muestra una modificación del contexto es el del sujeto 16 quien realiza esta estrategia para poder emplear vocablos que sí conoce. De igual modo, el sujeto

30 admite haber pronunciado enunciados acordes a la situación pero que no correspondían a su intención comunicativa inicial.

### III.A.5. Expresión espontánea en la LE

Entre los/as encuestados/as, hubo 8 (9,5%) sujetos, como el 19 y el 37, que ostentaron un uso natural o espontáneo del inglés como LE con un nivel cercano al bilingüe. El sujeto 19, al igual que el 20, sienten haber adquirido el idioma de manera que no necesitan recurrir a otra lengua, solo sus competencias del inglés bastan para comunicarse eficientemente. Otro sujeto (sujeto 6) manifiesta un uso natural de la lengua aunque mantiene su producción en un nivel básico mostrando una infraproducción/sobrepoducción.

Por otra parte, el sujeto 20 añade que realiza transferencias proactivas desde su L2; es decir el inglés, hacia las otras lenguas que domina y que, inclusive, en su LM explica sus ideas haciendo uso del inglés logrando, así, una transferencia de préstamo o inversa la cual se logra en etapas avanzadas (Brezinová 2009).

Otros, como el 4, el 13, el 18 y el 33, también aseveran expresarse espontáneamente en esta lengua, sobre todo en cuanto a la sintaxis, lo que sugiere una apropiación más temprana de dicho ámbito. También se visualiza este hecho con el enunciado del sujeto 33 quien admite hacer relaciones entre lenguas en el terreno léxico mas no sintáctico.

### III.A.6. Transferencia fonética del español LM

De acuerdo con la experiencia de los sujetos, la orden supone el empleo de un tono característico que es invariable de un idioma a otro al expresar la utilización de los mismos tonos en la LE y en la LM para la producción de dicho acto (sujeto 8) realizando, de esta forma, transferencias directas de fuente epistémica en esta dimensión. Para el sujeto 21, existen momentos donde emplea la entonación y la pronunciación de otros idiomas como transferencia de orden inferior; no precisa de qué idioma se trata pero podría asumirse que la LM es uno de ellos. Asimismo,

el sujeto 33 es consciente de su acento materno marcado en la LE si bien hace esfuerzos por neutralizarlo; por lo tanto, podría tratarse de una fuente psicolingüística. Con estas explicaciones, se muestra como 3 (3,5%) de los sujetos presentan transferencia en este ámbito

### III.A.7. Transferencia de L3, L4

Algunos/as estudiantes entienden la existencia de similitudes entre lenguas ya sea la nativa u otras lenguas conocidas lo que los llevan a tenerlas presentes al colocar en escena sus competencias en una lengua dada; de esta forma, se manifiesta el enfoque plurilingüe (Consejo de Europa 2001); esto se aprecia en 10 (11,9%) de los enunciados arrojados por los sujetos.

El sujeto 9 afirma que la transferencia fallida podría provenir tanto de su LM como de una tercera lengua conocida habiendo, a la vez, una transferencia inversa o retroactiva. Como se explicó anteriormente el/la aprendiz posee un conjunto de conocimientos relativos a una competencia plurilingüística mayor de la cual se vale en su producción oral en una lengua particular. La mayoría de los enunciados de la categoría sugieren una amplia influencia de L3 en la dimensión léxica. Conjuntamente, el sujeto 21 hace uso de su L3 cuando no halla algún término en inglés.

En el caso del sujeto 24, al no recordar una palabra en la LE puede, después del empleo de estrategias comunicativas, buscar la forma en su L3. En el ejemplo suministrado, la transferencia fue automática e inconsciente para el instante en la que tuvo lugar si bien, al cabo de unos segundos, logró encontrar el término que consideraba adecuado en inglés.

Algo similar fue lo acontecido al sujeto 35, quien refiere a una frecuencia elevada de influencia de L3 en L2; como ejemplo de ello suministra su intención de decir *¿están de acuerdo?* en L2 con potencial interferencia de orden inferior por parte del francés *d'accord?* que hubiese resultado en una transposición (Solís 2008 citado por Pulido 2010) por correspondencia la cual pudo ser subsanada antes de la articulación del enunciado.

También en el terreno léxico semántico, el sujeto 22 emplea sus conocimientos del francés; en este caso, es la LE en la que mejor dominio tiene; su interferencia es, en su mayoría, léxica y de expresiones fijas reflejándose esto en las realizaciones *jam* por *jamón* en lugar de *ham* emitida por interferencia del francés *jambon*; de esta forma, se acerca a un préstamo homónimo (Solís 2008 citado por Pulido 2010). Asimismo, se manifiesta una transposición en la expresión *on y va* que surge, primeramente, debido al uso más frecuente del francés como LE por parte del sujeto.

Aunque se trate de la L4 del sujeto 36, este también expresa que en reiteradas ocasiones el término que venía a su mente era en francés L4 y, posteriormente, lograba recordar su equivalente en L2; se trata del único caso encontrado entre los sujetos donde L4 ha presentado influencia en L2. Si bien es cierto que no se conoce con qué frecuencia el sujeto habla su L3 sino que solo se sabe que lo domina con un nivel intermedio al igual que el francés, la influencia de L4 sobre L2 podría, quizás, deberse a dicha frecuencia puesto que se trata de una de las lenguas que deben aprenderse en el curso de la carrera universitaria de educación, mención idiomas modernos en LUZ con una dedicación de seis (06) horas semanales por nivel hasta el nivel V.

Para otros sujetos como el 15 y el 23, la transferencia se trata, además, de una estrategia comunicativa de orden superior puesto que, conscientemente, examinan su léxico para hallar una posible expresión, aunque no siempre con éxito.

En el ámbito fonético, sujetos como el 21 emplean rasgos de otros idiomas como su LM y otras segundas lenguas en la producción del inglés.

### III.A.8. Transferencia sintáctica del español LM

No con tanta frecuencia, se encuentran transferencias sintácticas originadas en la LM para un total de 5 (5,9%) enunciados. Sujetos como el sujeto 12 y el 16 aseveran poseer un nivel intermedio en la LE, reconocen presentar transferencia en el dominio sintáctico proveniente de su LM resultando en interferencia, en

algunos casos. De igual manera, con un nivel intermedio el sujeto 14 presenta transferencia negativa en la sintaxis tomando como punto de partida su LM y expresa que su competencia en LM le lleva a realizar transferencias positivas interlingüísticas en oraciones imperativas debido a su similitud.

Ya con un nivel avanzado de la lengua, sujetos como el 21 admiten todavía acudir a su LM en cuanto a estructuras gramaticales en momentos de producción en LE como transferencia de fuente epistémica.

Se percibe que existe mayor influencia en el terreno léxico en las transferencias de sustrato contrariamente a lo expuesto por Thomason (1981 citado por Odlin 1989) para quien estaría más presente en la pronunciación y en la sintaxis.

### III.A.9. Transferencia de elementos cinésicos del español LM

Los resultados muestran 3 (3,5%) manifestaciones de transferencias de elementos no lingüísticos. Algunos/as de los/as entrevistados/as demuestran, además, un aprendizaje de elementos lingüísticos no acompañados por un aprendizaje de los gestos; así que el/la aprendiz sufre una transferencia de orden inferior de los tipos de expresión corporal que emplea en su LM hacia la expresión en LE (sujeto 14); podría tratarse de un tipo de transferencia cultural de fuente epistémica de elementos cinésicos cuando estos están directamente relacionados con las características esenciales de la lengua en cuestión.

Si bien el sujeto 24 no expresa explícitamente que sus gestos provienen de la LM, las expresiones corporales a las cuales hace alusión podría considerarlas como expresiones de carácter general adquiridas primeramente en la LM y transferidas a otras situaciones en cualquier LE. Igualmente, el sujeto 31 refiere al hecho de haber realizado teatro por cuanto no se le dificulta el dominio de la gestualidad; a través de su afirmación se percibe una falta de asociación de gestos a una lengua específica por lo cual transfiere directamente los gestos aprendidos en teatro o en su LM a los contextos en LE.

### III.A.10. Conciencia pragmática

En cuanto a los aspectos pragmáticos, 8 (9,5%) afirmaciones revelan su relevancia en el aprendizaje de una cultura extranjera. El sujeto 18 demuestra conciencia de la importancia de la cortesía; sin embargo, la relaciona, en su mayoría, con rituales como el saludo al inicio de una conversación. Por su parte, el sujeto 21 admite haber utilizado una cortesía propia de la lengua inglesa sin explicar; sin embargo, cómo se desarrolla esa cortesía, por lo cual podría deducirse que durante su contacto con la lengua inglesa ha podido adquirir conciencia de las reglas propias del idioma y que las emplea cuando se expresa en dicha lengua.

Asimismo, el sujeto 24 alude a estrategias minimizadoras a través de expresiones condicionales como *would you* y *could you* que son presentadas en el proceso formal de adquisición de la lengua como estructuras que se adaptan a un registro más formal y cortés. Otro ejemplo de empleo de estrategias minimizadoras es el uso de expresiones como la que señala el sujeto 23: *excuse-me*; además, asevera realizar una asociación de orden inferior con la forma *excuse-moi* de la lengua francesa; el sujeto podría relacionar la lengua francesa con la cortesía y al encontrarse en ciertas situaciones de producción del idioma inglés que ameriten el uso de la cortesía su mente tiende a asociar las formas de ambas lenguas mostrándose un ejemplo claro de transferencia de proceso (Weinreich 1953 citado por Alonso 2002b)..

Ciertos sujetos como el 24 entienden que una situación con interlocutores/as desconocidos/as también implica una pronunciación más cuidada para adecuarla a un registro formal. Otros, sin embargo, como el sujeto 30 y el 37 admitieron el empleo de la insolencia; es decir, léxico vulgar amenazante de la imagen negativa del/la interlocutor/a. Particularmente, el sujeto 37 consiente el uso de expresiones coloquiales ante la presencia de personas conocidas; sin embargo, el sujeto se refiere a individuos conocidos en la realidad sin tener en cuenta los papeles que debían dramatizar. Asimismo, el sujeto 33 ha aprendido formalmente que debe adaptar el registro a la situación.

### III.B. Metacognición de la transferencia en francés LE

En cuanto a los datos arrojados por la encuesta aplicada a los sujetos pertenecientes a los grupos de Francés V, estos fueron tratados aplicando el mismo método e instrumento que para los datos en inglés LE:

Categoría	Enunciados	Total
Transferencia sintáctica del español lengua materna	<p><i>-"En primer lugar pienso en dicha situación en mi ámbito cultural y las frases que utilizo, cómo están formadas, los verbos, adjetivos, cabe destacar que hay frases en mi lengua materna que en otro idioma tienen una formación distinta ya que depende del contexto de esa lengua. Para esto es imprescindible que se maneje el vocabulario gramatical en la lengua materna para luego poder identificar los mismos en otra lengua" Sujeto 1f.</i></p> <p><i>-"Y con respecto a la formación de oraciones, sí creo que me haya guiado de la forma en la cual creo las oraciones en español, debido a que para mí se parece mucho el francés al español" Sujeto 2f.</i></p> <p><i>-"Específicamente con los diálogos en francés a veces no sabía decir una frase e intentaba decirla como la habría dicho en inglés o en español" Sujeto 6f.</i></p> <p><i>-"En otras ocasiones no sabía cómo era la estructura gramatical de lo que quería decir pero recordaba la estructura gramatical del español, como el "plus-que-parfait" entre otras" Sujeto 7f.</i></p> <p><i>-"Del español tomé frases. Para decirle a alguien que esté quieto, que haga o no diga tal cosa uso las expresiones y situaciones vividas en mi lengua nativa" Sujeto 8f.</i></p> <p><i>-"De ahí pude imitar la actuación de mi mamá al momento de dar las órdenes y ciertas palabras utilizadas que llevé al francés como "no quiero que estés con estas" (muchachas)" Sujeto 18f.</i></p> <p><i>-"Dado que el francés comparte raíces con el español, al momento de tratar de explicar alguna acción, pensaba en cómo decirlo en español, pues aún no poseo la fluidez necesaria para pensar solo en francés" Sujeto 20f.</i></p>	7 (10,9%)
Transferencia léxico semántica de L2.	<p><i>-"En español decimos que la persona que se encarga de cuidar niños y recibe un pago por ello, se le llama niñera, pero al conocer el inglés sabemos muy bien que es baby-sister y al pensar dicho sustantivo en francés el recordar y conocer el inglés se hace mucho más sencillo ya que es lo mismo baby-sister pero su pronunciación cambia. El conocer varias lenguas de cierta forma ayuda a desarrollar la habilidad de reconocimiento lingüístico que obtenemos" Sujeto 1f.</i></p> <p><i>-"A la hora de realizar diálogos cuando no tengo el vocabulario podría decirse que a la mano (en</i></p>	10 (15,6%)

	<p>francés) utilizo los otros idiomas para asociar las palabras. Como: importante” Sujeto 5f.</p> <p>–“Sin embargo hubo gran cantidad tomadas del inglés debido a la influencia que éste tiene en nuestras vidas hoy en día. Palabras como: casarse, música, hora, etc. Las tomé del inglés porque sé que se parecen y escriben casi igual” Sujeto 8f.</p> <p>–“Al momento de pensar en expresiones cotidianas en francés es más difícil ya que la mayoría de nuestras referencias en canciones, películas, series,... son en inglés. Los errores más frecuentes al realizar los diálogos, es la traducción de frases del inglés al francés” Sujeto 13f.</p> <p>–“Usualmente pensaba en inglés debido a que es la lengua extranjera que más domino (en este momento estoy pensando en escribir “also” para introducir la siguiente oración)” Sujeto 14f.</p> <p>–“En mi caso durante la realización de las dramatizaciones en francés predominaban pensamientos en francés, aunque para tratar de decir oraciones en las cuales no conocía como se decían ciertas palabras en francés, utilizaba mis conocimientos en español e inglés para tratar de encontrar una manera diferente de decirlo. Debido a esto se me salían algunas palabras en esos dos idiomas, como por ejemplo “número” en español, “I’m sorry” en inglés en lugar de “je suis desolé” Sujeto 15f.</p> <p>–“En lugar de decir “l’addition” dije “le check” Sujeto 16f.</p> <p>–“En las diferentes dramatizaciones hubo la influencia del español y del inglés para recordar ciertas palabras en francés, por ejemplo, en una dramatización no recordaba como decir jardín pero imaginé la palabra y de inmediato recordé cómo decirlo. En otras ocasiones me equivoqué al tener interferencias del inglés y francés al decir en Francés “doctor” cuando era médecin” Sujeto 18f.</p> <p>–“Al momento de hablar olvidaba ciertas palabras en francés, entonces tuve que acudir al español e inglés para seguir con la dramatización sin estar seguro de lo que había dicho” Sujeto 19f.</p> <p>–“En otra situación estaba pensando en inglés y me costaba concentrarme en un momento dije “please” en vez de “s’il te plaît” Sujeto 21f.</p>	
<p>Transferencia léxico semántica del español lengua materna.</p>	<p>–“Bueno realmente si lo hice, no me di cuenta de si utilicé mis conocimientos del Español o Inglés, excepto en el último diálogo en el cuál dije “contagier” para decir contagiar y el cual se dice “transmettre” Sujeto 2f.</p> <p>–“Y también en el último diálogo en el cual transporté algunas palabras de mi idioma nativo, tales como “adopter” adoptar, o “adoption” adopción teniendo como resultado la última mala, sin embargo para mí son pocas las palabras que paso de un idioma a otro, bueno eso es lo que yo creo conscientemente, seguro inconscientemente ocurre más de lo que creo” Sujeto 2f.</p>	<p>19 (29,6%)</p>



	<p>-“Intenté lo más posible no pesar en mi lengua materna, pero al no encontrar la palabra, probé suerte diciendo la palabra parecida al español, pero esto no funciona en todos los casos. Por ejemplo, para estación de bomberos, dije “station” y no era correcto” Sujeto 4f.</p> <p>-“A la hora de realizar diálogos cuando no tengo el vocabulario podría decirse que a la mano (en francés) utilizo los otros idiomas para asociar las palabras. Como: importante” Sujeto 5f.</p> <p>-“La mayor dificultad que encontré haciendo los diálogos fue con el vocabulario, por ejemplo en un diálogo tenía que hablar de un albañil y como no tenía ni idea de cómo decir albañil simplemente dijimos la palabra en español” Sujeto 6f.</p> <p>-“En algunos casos utilicé palabras en español que yo creí que se parecía o sería así en francés” Sujeto 7f.</p> <p>-“En las dramatizaciones utilicé palabras en francés que no son del idioma y fueron tomadas del español en su mayoría” Sujeto 8f.</p> <p>-“Cuando no sé como decir algo en francés por ejemplo, solo trato de relacionar algunas palabras del idioma español para conseguir la palabra que más se aproxime a lo que deseo expresar. Creo que a veces solo me arriesgo a utilizar una palabra que conozco en Español pero que ignoro en francés haciendo uso de ella pero con otra pronunciación. Todo esto es posible debido a la similitud entre los dos idiomas” Sujeto 10f.</p> <p>-“Muchas veces cuando no conocía el término en el idioma tomaba el equivalente en español y lo pronunciaba con un acento y entonación franceses, como la palabra “pañal” Sujeto 11f.</p> <p>-“Al momento de realizar las dramatizaciones, lo primero que pasó por mi mente, fueron las diferentes expresiones que usamos en español de manera que pudiese traducirlas ya sea al inglés o al francés” Sujeto 12f.</p> <p>-En distintas ocasiones, no supe cómo se decían algunas palabras en francés, como por ejemplo, “repetir”, ya que muchas de las palabras en francés tienen una similitud con el español, como el verbo “passer” (pasar)” Sujeto 12f.</p> <p>-“Pienso que usé muchos hispanismos durante la dramatización” Sujeto 14f.</p> <p>-“En mi caso durante la realización de las dramatizaciones en francés predominaban pensamientos en francés, aunque para tratar de decir oraciones en las cuales no conocía como se decían ciertas palabras en francés, utilizaba mis conocimientos en español e inglés para tratar de encontrar una manera diferente de decirlo. Debido a esto se me salían algunas palabras en esos dos idiomas, como por ejemplo “número” en español, “I’m sorry” en inglés en lugar de “je suis desolé” Sujeto 15f.</p> <p>-“En una de las dramatizaciones dije “pañal” como se dice en español” Sujeto 16f.</p>	
--	---	--

	<p>-“Hubieron situaciones donde al no saber como decir la palabra en francés, buscaba una parecida en español. Dije alguna palabra parecida a termómetro” Sujeto 17f.</p> <p>-“En las diferentes dramatizaciones hubo la influencia del español y del inglés para recordar ciertas palabras en francés, por ejemplo, en una dramatización no recordaba cómo decir jardín pero imaginé la palabra y de inmediato recordé cómo decirlo” Sujeto 18f.</p> <p>-“Al momento de hablar olvidaba ciertas palabras en francés, entonces tuve que acudir al español e inglés para seguir con la dramatización sin estar seguro de lo que había dicho; por ejemplo, en una expresión dije téléphone y lo que tenía que decir era portable, estaba pensando en español” Sujeto 19f.</p> <p>-“De vuelta a la relación español francés, si no conocía algún término, lo pensaba en español y lo decía lo más parecido al francés, modificando las sílabas, pronunciación, etc.” Sujeto 20f.</p> <p>-“Tuve cierta transferencia del español hacia las otras lenguas (inglés, francés), un ejemplo reciente es “consulte” en vez de decir “rendez-vous” para pedir una consulta con el doctor” Sujeto 22f.</p>	
Empleo del conocimiento aprendido durante la adquisición de la LE	<p>-“Cuando intentaba improvisar utilizando las experiencias y frases que he visto y utilizado previamente en el tiempo que llevo estudiando, también pensaba en no equivocarme (aunque si lo hice muchas veces) y también noté que hay mucho vocabulario que aún no conozco o no recordaba” Sujeto 3f.</p> <p>-“Al momento de realizar las dramatizaciones utilicé el vocabulario aprendido en ambas lenguas: inglés y francés” Sujeto 7f.</p> <p>-“Primeramente dejé de pensar en mi lengua nativa (español) y comencé a pensar en francés... luego apliqué formulas, verbos y vocabularios los cuales consideré apropiados para cada dramatización, o situación dada” Sujeto 9f.</p> <p>-“Realizando las dramatizaciones, intente usar los conocimientos aprendidos de la mejor manera, aunque muchas de las veces no resultó de la manera esperada” Sujeto 17f.</p>	4 (6,2%)
Conciencia pragmática	<p>-“Intentaba utilizar vocabulario formal o informal depende de la situación” Sujeto 3f.</p> <p>-“Del español tomé frases, la cortesía” Sujeto 8f.</p> <p>-“En cuanto a la cortesía, en el idioma francés fui muy educada y usaba muchas inversiones sujet- verbe” Sujeto 11f.</p> <p>-“Tuve varios problemas con el uso de “tu” y el “vous” ya que inglés usamos un “you” genérico” Sujeto 16f.</p> <p>-“Confundí el tu con el vous” Sujeto 17f.</p> <p>-“Me comuniqué utilizando un registro de lengua alto” Sujeto 19f.</p>	6 (9,3%)
Transferencia sintáctica de L2	<p>-“Específicamente con los diálogos en francés a veces no sabía decir una frase e intentaba decirla como la habría dicho en inglés o en español” Sujeto 6f.</p>	3 (4,6%)

	<p><i>-"Para hablar en francés muchas veces me guío por las estructuras gramaticales del inglés, especialmente cuando no recuerdo como se forma algo en francés, pero no siempre" Sujeto 8f.</i></p> <p><i>-"También me afectó a la hora de hacer preguntas porque en la mayoría de ellas las pensaba en inglés antes de responder" Sujeto 16f.</i></p>	
Utilización de otras estrategias comunicativas	<p><i>-"En un diálogo necesitaba decir "baja el volumen" y como no sabía cómo dije "para la música" Sujeto 6f.</i></p> <p><i>-"Hubo veces en las que no sabía alguna palabra, no sabía qué decir (no encontraba o sabía el vocabulario adecuado) pero siempre se me ocurría algo" Sujeto 7f.</i></p> <p><i>-"En ocasiones olvidaba palabras pero trataba de ser lo más espontáneo posible, empleando lo aprendido en clases y por cuenta propia" Sujeto 9f.</i></p> <p><i>-"Pienso que usé muchos hispanismos durante las dramatizaciones y repeticiones del vocabulario francés que ya conocía" Sujeto 14f.</i></p> <p><i>-"Es cierto que las expresiones aumentan cuando no sabes cómo decir una palabra y quieres darla a entender con tus expresiones" Sujeto 15f.</i></p> <p><i>-"También traté de complementar mis diálogos con gestos bastantes expresivos, de modo que mi compañero pudiera entender más fácilmente e incluso deducir" Sujeto 20f.</i></p> <p><i>-"En general, trataba de utilizar frases cortas, si algún término era completamente desconocido para mí, trataba de obviarlo" Sujeto 20f.</i></p> <p><i>-"Mientras hablaba me di cuenta que cometía errores básicos como hablar de tu y vous al mismo tiempo, pensando supe que hacía eso cuando no sabía conjugar el verbo con la persona que quería decir pero lo cambiaba" Sujeto 21f.</i></p>	8 (12,5%)
Transferencia fonética del español lengua materna	<p><i>-"Del español tomé frases, la cortesía, la entonación y sobre todo la pronunciación cuando no recuerdo cómo "pronunciar" una palabra y es cuando pienso que se dice como en español" Sujeto 8f.</i></p>	1 (1,5%)
Transferencia de elementos cinésicos	<p><i>-"Normalmente, al no tener conocimientos de la expresión corporal, adoptamos las expresiones corporales que empleamos cotidianamente en situaciones reales, aquí en Maracaibo, a las situaciones que posiblemente los francófonos aborden de manera diferente" Sujeto 13f.</i></p> <p><i>-"La expresión corporal siento que fue exactamente la misma y que pienso que no cambia con el idioma" Sujeto 15f.</i></p> <p><i>-"También se presentó una situación que ya había visto alguna vez en la familia donde mi mamá regañaba a mi hermano por no estar en la escuela, a partir de ahí pude imitar la actuación de mi mamá al momento de dar las órdenes" Sujeto 18f.</i></p> <p><i>-"Al tener que haber realizado dramatizaciones similares en Inglés, al momento de hacerlas en francés ya estaba un poco más relajado y pude hacerlo más natural y ciertos gestos utilizados en las dramatizaciones en Inglés, las volví a usar en Francés" Sujeto 18f.</i></p>	4 (6,2%)
Transferencia fonética de L2	<p><i>-"En cuanto a la entonación sentí que estaba muy</i></p>	1 (1,5%)

	<i>parecida a la del inglés debido a que en varios momentos pensaba en dicho idioma” Sujeto 15f.</i>	
Expresión espontánea en la LE	<i>“Con respecto a la creación de oraciones considero que me desarrollé bien” Sujeto 19f.</i>	1 (1,5%)
	<b>Total</b>	64 (100%)

**Tabla 98:** Metacognición de la transferencia. Estudiantes de francés.

Ahora bien, los siguientes subapartados proporcionan un análisis minucioso de la tabla 98 estructurado a partir de cada una de las categorías extraídas.

### III.B.1. Transferencia sintáctica del español LM

En cuanto a la lengua francesa; por lo general, se trata de la L3 para los/as estudiantes de la carrera de Educación, mención: Idiomas Modernos de LUZ. Se encuentran, en consecuencia, una serie de datos que orientan a la comprensión del fenómeno de la transferencia durante la producción en esta lengua. Los primeros sugieren que 7 (10,9%) enunciados de los sujetos encuestados se refieren a la sintaxis de su LM en su producción. Algunos ejemplos como el de los sujetos 1f, 8f y 18f indican que los individuos se ubican, primeramente, en el ámbito de la LM para identificarse con la situación en la que se encuentran en L3, después piensan en la formación de oraciones a partir de su LM y el conocimiento que posean sobre su sintaxis; sin perder la conciencia de la existencia de diferencias, establecen correspondencias entre las categorías gramaticales de una y otra lengua; es decir, su proceso de transferencia se va desarrollando interlingüísticamente a través de la aplicación de pensamientos de orden superior.

De igual manera, los sujetos 2f y 20f admiten partir de la sintaxis del español en su producción en L3 debido a su similitud con la sintaxis del francés. En otros casos, esta situación tiene lugar cuando el individuo se encuentra inseguro en cuanto a la forma sintáctica de un enunciado en francés por lo que el sujeto 6f acude a su LM y a su L2. Haciendo alusión al sujeto 7f, este también hace referencia a la gramática del español ante la inseguridad de una forma; sin embargo, el ejemplo que suministra sobre el *plus-que-parfait* indica que conoce los usos de ciertos tiempos verbales mas olvida su formación para la cual debe

hacer una correspondencia con su LM; esto se explica debido a la mención del tiempo en L3 y no en LM logrando una transferencia interlingüística de orden superior y de alcance posterior.

### III.B.2. Transferencia léxico semántica de L2

Se percibe que los/as aprendices de L3 también logran hacer una correlación desde otras lenguas extranjeras hacia la LE; entre los/as encuestados/as 10 (15,6%) enunciados así lo demuestran. El sujeto 1f declara pasar primero por su LM y al no hallar semejanza entre el término en LM y en L3, busca su equivalente en L2 lo que le permite recordar cuando la forma correcta en L3 es un préstamo de L2; así pues, transfiere positiva y proactivamente el término adaptando su pronunciación a las normas de la lengua en cuestión en tanto estrategia comunicativa (Faerch y Kasper 1986 citado por Murphy 2005).

En el caso del sujeto 5f, el mismo sugiere el uso de otros idiomas ante la falta de algún término específico en la LE. No precisa el idioma; sin embargo, al referirse a ello en plural (*otros idiomas*) no se estaría limitando a su LM, el español. Asimismo, el sujeto 8f admite que debido a la influencia de L2; es decir, el uso frecuente de dicha lengua, esta tiene efectos sobre su L3. Para lograr estos efectos, es necesario pasar por un aprendizaje previo que le permita estar en conocimiento de la correspondencia de términos como *casarse*, *música* y *hora* en ambas lenguas y estar consciente del proceso de la transferencia; de este modo, al momento de querer pronunciar esos vocablos, algo en la mente del individuo le indica que existe semejanza entre ambas lenguas lo que lo conduce a buscar directamente en su léxico de L2.

Un caso similar es el del sujeto 13f, él sabe que la mayoría de sus experiencias en LE son en L2 debido a que incluso en la cultura venezolana se puede estar más en contacto con ella a través de películas, canciones, etc.; por lo tanto, al intentar hallar expresiones en L3 son las de L2 las que logra recordar con mayor facilidad lo que le lleva a realizar transferencias de orden inferior en expresiones de L2 hacia L3. El sujeto 15f vive situaciones semejantes como por ejemplo el hacer una transposición de *I'm sorry* de forma espontánea cuando hablaba en

francés y el sujeto 21f de *please* en lugar de *s'il te plaît* mostrando dificultad de inhibir el efecto de la LE.

Otras transferencias epistémicas se ejemplifican con el sujeto 16f al ejercer una alternancia de código con el término *check* para significar *addition* las cuales son formas de diferencia completa y el 18f quien prestó el término *docteur* como estrategia comunicativa; este último creyó que se trataba de una interferencia cuando, en realidad, el lexema es aceptable en L3 para el caso dado; es decir, tenía correspondencia.

### III.B.3. Transferencia léxico semántica del español LM

Un caso bastante frecuente en la producción oral del francés es el empleo de vocablos provenientes de la LM pero adaptados a las reglas morfológicas y/o fonéticas de la LE; es decir, el uso de extranjerismos (Manchón 2001), obteniendo, en algunos casos, una transferencia positiva y, en otros, negativa, así lo señalan 19 (29,6%) manifestaciones localizadas en los sujetos 7f, 10f, 11f, 20f, entre otros.

Uno de los ejemplos que se pueden citar al respecto es el del sujeto 12f quien sin saber cómo decir la palabra *repetir* (fuente epistémica) empleó *répéter* por analogía con otros pares como *pasar* y *passer* alcanzando una facilitación directa con términos que tenían correspondencia. El sujeto 2f, por su parte, siguió este procedimiento con los vocablos *contagiar* que lo llevo a la palabra errada *\*contagier*, y *adopción* a *\*adoption*; por otra parte, a partir de *adoptar* logró obtener el lexema *adopter* existente en L3. El sujeto expresa no establecer este fenómeno muy a menudo de forma consciente.

En cuanto al sujeto 6f, al no encontrar la forma para decir *albañil* en francés, decidió el empleo del término en español como lo hicieron el 11f y el 16f con el sustantivo *pañal* como estrategia comunicativa mientras que el sujeto 22f transfirió negativamente la palabra *consulta* obteniendo el préstamo *consulte* por *rendez-vous* en el caso de la cita, caso para el cual existía diferenciación. El sujeto 14f también señala el uso de hispanismos y el 17f busca términos parecidos en

español como la palabra *termómetro* que no resultó correcta por no lograr adaptar las reglas correspondientes en la LE cayendo en una alteración de estructura aun cuando existía correspondencia. En todo caso al ser resultado de un análisis mental ejecutado por el individuo, las transferencias son de orden superior.

Otra situación la presenta el sujeto 19f quien por influencia del español produce el sustantivo *téléphone* para hacer referencia a un móvil en vez de su término truncado diferenciado más adecuado en francés *portable*; se presenta, de esta manera, una transferencia intralingüística o secundaria. Además, el sujeto 12f se refiere a la transferencia de expresiones que pueden ser fijas o semi fijas para hacer un uso literal de ellas o calco en la LE. Este proceso se localiza en sujetos como el 4f quien para *estación de bomberos* tradujo literalmente del español la palabra *station* la cual se diferencia de la forma correcta *caserne* en el contexto dado. Estos dos últimos casos se ajustarían al modelo parasitario de de Hall (1993 citado por Hernández 2005) reseñado con anterioridad; los/as discentes relacionan términos en L3 con los existentes en su almacén de LM que no necesariamente son equivalentes en todos los casos, es cuando se enfrentan con las nuevas situaciones y entran en conciencia de ello o empiezan a dudar de la correspondencia entre un término y el otro que puede darse el proceso de acomodación.

Otros sujetos como el 5f, el 6f, 8f, el 15f, el 18f y el 19f aceptan el recurso a la LM o a otras lenguas para encontrar una palabra en la lengua de estudio.

#### III.B.4. Empleo del conocimiento aprendido durante la adquisición de la LE

Se podría decir que como estrategia metacognitiva, 4 (6,2%) de los enunciados de los/as encuestados/as revelan un esfuerzo en la utilización de los conocimientos aprendidos en la LE para su transferencia sin acudir a otras lenguas. El sujeto 3f y, en situación similar, el 17f intentan en la medida de lo posible emplear los conocimientos en L3 durante la producción en esa lengua; no obstante, reconocen sus fallos, su falta de léxico en la lengua; se puede deducir que el no haber llegado al grado de espontaneidad deseado se refleja en su constante monitoreo por no cometer errores.

En cuanto al sujeto 9f, él también aplica los conocimientos aprendidos y no cita algún uso consciente de otras lenguas. De igual manera, el sujeto 7f señala el uso del léxico aprendido anteriormente en la LE; hace alusión al inglés; en este caso, podría tratarse de uno de los/as aprendices que realizó la experiencia de las dramatizaciones en ambos idiomas; por lo tanto, en lengua inglesa utilizó sus conocimientos previos.

### III.B.5. Conciencia pragmática

Entre las respuestas localizadas, 6 (9,3%) de ellas explican cómo los sujetos entienden o aplican el nivel pragmático en su producción en LE. El sujeto 3f demuestra conocer algún léxico correspondiente a una determinada situación de comunicación formal o informal para determinar la cortesía.

Para el sujeto 16f un elemento fundamental en la expresión de la cortesía en francés es la diferencia entre el trato con *tu* o con *vous* aunque acepta no emplearlos adecuadamente a causa de la interferencia proactiva con el inglés en lugar de una transferencia positiva originada en el español semejante a la LE en este sentido. Asimismo, el sujeto 17f refleja presentar dicha dificultad.

El sujeto 11f relaciona el aspecto pragmático con marcas sintácticas como la inversión del orden sujeto verbo para la forma interrogativa. El sujeto 19f asiente haber mantenido un registro alto sin especificar cómo pudo lograrlo.

Por otro lado, el sujeto 8f manifiesta una conciencia del uso de la cortesía, pero en su caso, proveniente de su LM debido a que, quizás, no maneja los rasgos de la cortesía de la cultura extranjera haciendo, así, una transferencia discursiva primaria de fuente sociolingüística.

### III.B.6. Transferencia sintáctica de L2

Se han documentado situaciones de transferencia sintáctica de LM hacia L3 en 3 (4,6%) enunciados. Los datos permiten pensar que, en ocasiones, al no



encontrar la forma sintáctica en la LE, el/la estudiante puede acudir a la estructuración de L2 durante la producción de L3 como lo sugieren el sujeto 6f y el 8f quienes cuando no conocen alguna forma de la lengua, hacen uso de las estructuras de su L2 como estrategia comunicativa (Faerch y Kasper 1986 citado por Murphy 2005) puesto que, en general, es esa lengua la que dominan con mayor destreza, aplicando, así, una transferencia de orden superior.

El sujeto 16f no se refiere al empleo de la forma en su producción pero sí a un bloqueo por influencia de la L2 en el proceso de creación de su discurso ocasionando abandono del mensaje.

### III.B.7. Utilización de otras estrategias comunicativas

Además de la utilización de la transferencia interlingüística como estrategia comunicativa en la producción oral de la lengua francesa como L3 en un estadio intermedio avanzado de aprendizaje, los datos indican el uso de otras estrategias en 8 (12,5%) de los enunciados. Entre ellas se puede citar el empleo de la paráfrasis a través de aproximación reflejado en la intervención del sujeto 6f quien al no saber cómo decir *baja el volumen* optó por el enunciado *para la música*.

El sujeto 7f no proporciona ejemplos concretos de estrategias pero anuncia: *siempre se me ocurría algo*; esto podría conducir a pensar que hace uso de la transferencia, y de igual forma, de cualquier otra estrategia como el empleo de sinónimos, de términos aproximativos, de estrategias de evitación, etc.

Otro caso se trata del sujeto 9f quien emplea con conciencia el conocimiento adquirido durante el aprendizaje en todo momento, incluso cuando hay algún olvido, buscando, probablemente, otros términos o cambiando la situación. Más adelante, con el sujeto 14f se refleja otra estrategia que había sido reseñada para el idioma inglés, se trata de la repetición de términos ya conocidos manteniendo, entonces, una producción estática del idioma. Para el sujeto 20f una vía alternativa es el empleo de frases simples y cortas que los detiene, también, en un nivel elemental del idioma en cuanto a su actuación (subproducción y

sobreproducción). Otra estrategia mencionada por el sujeto fue la elusión de vocablos.

Asimismo, se identifica cómo el sujeto 21f explica que para evitar errores de conjugación caía en un error pragmático en el uso errado de los sujetos *tu* o *vous*; por falta de conocimiento de la conjugación correcta de algunos verbos en una de esas personas gramaticales, decide dirigirse al/a la interlocutor/a con el pronombre sujeto del cual sí conozca la conjugación. Igualmente, el sujeto 15f y el 20f aplican las expresiones corporales para llenar algún vacío en la comunicación.

### III.B.8. Transferencia fonética del español LM

En el terreno fonético se ubicó un solo registro (1,5%) en el cual la LM sigue ejerciendo influencia directa sobre la L3. Así lo demuestra el sujeto 8f cuando asevera que toma conscientemente la pronunciación y la entonación del español en el caso de no recordar los rasgos de alguna expresión en LE empleando una transferencia proactiva de orden superior.

### III.B.9. Transferencia de elementos cinésicos

Aparentemente, la enseñanza aprendizaje de idiomas se centra, en su mayoría, en aspectos léxicos, fonológicos, morfológicos, y sintácticos; incluye algunos aspectos pragmáticos y socioculturales dejando por fuera, quizás, muchos elementos cinésicos; es decir, la expresión corporal y los gestos; así lo señalan 4 (6,2%) de los enunciados. El mismo bajo porcentaje de ellos sostiene la aseveración.

Ante la falta de conocimientos de dicha índole, el sujeto 13f transfiere los comportamientos de expresiones corporales desde su LM presentando, de esta forma, una transferencia cultural de elementos cinésicos con fuente epistémica. Para el 15f no existen particularidades en esta dimensión entre una lengua y otra. En cuanto al sujeto 18f, este identifica una situación similar vivida en LM y en L2; admite imitar o transferir la actuación de los/as involucrados/as en dicha situación

en LM y reutilizar los gestos que había tenido en dramatizaciones anteriores en L2 por lo que se estuvo en presencia de una transferencia cultural cercana y de orden superior.

### III.B.10. Transferencia fonética de L2

Al igual que para la transferencia fonética de LM, solo se halló 1 (1,5%) caso alusivo a la transferencia fonética de L2. El hecho de presentar transferencias desde L2 hacia L3 para el sujeto 15f podría sugerir que después de una desestabilización causada con la presencia de elementos de otras lenguas en la producción real o en su proceso de producción, el/la aprendiz comienza a confundir de igual manera los rasgos fonológicos de una lengua para intentar adoptar aquellos de la lengua que está en interferencia. Este sujeto manifiesta que debido a que piensa regularmente en el idioma inglés, su pronunciación en francés se tornaba parecida a la de ese otro idioma pasando por una interferencia proactiva de orden inferior con fuente psicolingüística.

### III.B.11. Expresión espontánea en la LE

Son pocos los sujetos (1: 1,5%) que admiten una cierta comodidad al expresarse en su L3. El caso referido de expresión espontánea con el sujeto 19f lleva a pensar que el primer nivel que se adquiere con más precisión es el sintáctico, al igual que sucedía con el inglés, ya que siente desenvolverse bien en lo que a la construcción de oraciones se refiere.

Si se comparan las categorías específicas desprendidas en el análisis de las encuestas en ambos idiomas, se pueden establecer las siguientes relaciones.

Existe en inglés un índice más elevado (17,8% contra 6,2% del francés) de utilización intencional del conocimiento aprendido durante el proceso de adquisición de la LE de tipo léxico, fonológico segmental y suprasegmental, sintáctico y gestual mientras que en francés el conocimiento referido es, fundamentalmente, el léxico presentándose también un reconocimiento de las

faltas; es decir, los sujetos que aprendían el inglés demostraron más seguridad en cuanto al idioma.

Para ambos idiomas, es la transferencia del terreno léxico semántico a partir de la LM la que mayor porcentaje de apariciones de enunciados tiene surgiendo con un número más importante en la lengua francesa con el 29,6% comparado con un 19% del inglés. En ambas situaciones, la mayoría de los enunciados muestran que las transferencias léxicas provenientes de LM son fundamentalmente directas y de orden superior al realizar conexiones cerebrales que permitan a los/as aprendices hacer uso estratégico de la transferencia. No obstante, los/as estudiantes de inglés presentan mayor dominio de la estrategia al obtener mayor cantidad de facilitación mientras que en francés los resultados son fundamentalmente interferentes. Asimismo, la fuente de la transferencia en inglés puede ser epistémica o psicolingüística con principal dificultad en la diferenciación de términos; y en francés resultó principalmente epistémica por lo que los sujetos hacen uso de extranjerismos con el fin de llenar los vacíos comunicativos. De estos resultados se podría afirmar que a mayor dominio de la LE, mejores resultados estratégicos aun si el uso de la transferencia se ve reducido; y a menor dominio de la LE mayor recurso a la transferencia léxico semántica a través de los extranjerismos ocasionando fallos estratégicos en este terreno.

En cuanto a la transferencia en la misma dimensión a partir de la L2, en francés representan un 15,6%; un porcentaje representativo que precede a la utilización de estrategias comunicativas. Refiriéndose a su naturaleza, al igual que para la influencia léxica de LM, la transferencia fue estratégica de orden superior aunque no se destacaron casos frecuentes de transferencias de orden inferior provocadas por el uso habitual de L2. En ambas circunstancias, la transferencia pudo ser negativa o positiva.

Al ser el inglés la L2 para la mayoría de los/as encuestados/as, son pocos los datos que se encuentran sobre la influencia de la L2 hacia el inglés en el ámbito sintáctico (2,3%). Aun siendo el inglés la L2 con respecto al francés, el índice de enunciados que permita establecer una influencia sintáctica importante de L2 sobre L3 es muy bajo (4,6% para el francés). En todo caso, para el inglés la transferencia resulta de orden inferior por dificultad de inhibición de los efectos de

la LE mientras que en francés, si bien, este caso también se presenta, parece haber más recurrencia de la transferencia de fuente epistémica como estrategia que permite el desarrollo de pensamientos de orden superior.

Ante algún obstáculo en la conversación, después de acudir a la transferencia léxica de la LM y de alguna LE, en el caso de los/as estudiantes del francés, son otro tipo de estrategias que los/as aprendices utilizan en su producción en LE demostrándose con un 16,6% de los enunciados de los sujetos de la lengua inglesa y un 12,5% de la lengua francesa. Las estrategias reseñadas corresponden a casi todas las analizadas en la literatura como la elusión, la paráfrasis, el uso de sinónimos, la mímica; además, para ambas lenguas, surge la repetición de enunciados. En inglés, las más reseñadas fueron la elusión de tema, el uso de sinónimos, la elusión por abandono de mensaje y la circunlocución; en francés, por su parte, la elusión de vocablos y el uso de elementos cinésicos tuvieron su valor agregado. En la lengua inglesa, se percibe que las estrategias empleadas no impiden, en su mayoría, el uso del idioma; por el contrario, siguen utilizando la lengua para lograr transmitir el mensaje al contrario del francés cuyas estrategias demuestran una debilidad léxica.

Ya se ha referido que los/as aprendices de la muestra dominan la lengua inglesa con mayor fluidez; la expresión espontánea reseñada por el 9,5% de los sujetos contra el 1,5% en francés también sustenta la afirmación. Es imprescindible mencionar que para las dos lenguas es en el terreno sintáctico donde se logra con mayor rapidez el manejo del idioma de forma natural; es decir, existe una apropiación más temprana de la sintaxis.

De forma consciente, pocos sujetos aludieron a la influencia fonética manifiesta de otras lenguas en su producción en LE tanto en inglés como en francés, por lo que se estima que la mayor influencia proviene del nivel léxico.

Si bien algunos de los sujetos estudiantes de francés poseían conocimientos de otras lenguas como L4, las encuestas sobre las dramatizaciones en francés no arrojaron datos de influencia manifiesta retroactiva. En inglés, contrariamente, el 11,9% indicó una transferencia de alcance anterior que puede ser tanto de orden superior como inferior.

Debido, probablemente, a la temprana apropiación de la sintaxis y a que el inglés presenta mejor dominio por parte de los/as aprendices, la transferencia sintáctica proveniente de LM es menos frecuente en inglés (5,9%) que en francés (10,9%). En la lengua inglesa, se trata, en su mayoría, de una interferencia de orden inferior causada quizás por algún bloqueo momentáneo por los nervios. En francés, sigue siendo una estrategia de orden superior; los sujetos prefieren partir de la sintaxis del español para la elaboración de frases en L3 sintiéndose, quizás, más seguros con este procedimiento.

La conciencia en retrospectiva del 3,5% de los sujetos con respecto a los elementos cinésicos indica, en inglés, que estos emplean los gestos que utilizan usualmente en la LM para los contextos dados abriendo paso a transferencias de orden inferior en tanto que en francés, con un porcentaje un poco más alto (6,2%), las transferencias son, primeramente, estratégicas y culturales.

Un porcentaje muy cercano para ambos idiomas (9,5% en inglés y 9,3% en francés) informa sobre la conciencia pragmática desarrollada por los/as discentes durante su proceso de adquisición de LE; se trata, básicamente, de elementos pragmáticos que han ido aprendiendo y que están relacionados con la cortesía. Para el inglés, son más frecuentes la relación registro situación adaptada a través de un léxico determinado así como también el uso de estrategias minimizadoras lo que muestra un poco más de variedad de conocimiento de elementos pragmáticos. De igual forma, en francés se hace referencia a la relación registro situación a través del léxico, el uso de los pronombres personales *vous* o *tu* y de marcas sintácticas.

Las tres lenguas de esta investigación pertenecen a la misma familia indoeuropea; sin embargo, al ser el español y el francés dos lenguas romances son más cercanas que los pares español inglés o francés inglés. De acuerdo con Brezonová (2009), la transferencia positiva es más común cuando la LM y la LE son cercanas y resulta ventajosa puesto que no se debe aprender enteramente una nueva estructura sino que se utiliza la que ya se conoce. No obstante, en los datos se encuentra que existen más ejemplos concretos de transferencias positivas del español hacia el inglés lo que podría deberse al hecho de que en la

mayoría de los sujetos es la lengua inglesa la que dominan más altamente; por lo tanto, la transferencia estratégica puede haber sido mejor desarrollada.

Además, se comprueba que, efectivamente, existe mayor influencia de LM sobre L3 que de L2 sobre L3; al menos de forma consciente, reflejada en los cuadros sobre transferencia en ambos idiomas en distintas categorías como la transferencia sintáctica, léxico semántica, de elementos cinésicos, etc.; de esta manera, se sostiene la postura de Ahukanna, Lund y Gentile (1981); Bartelt (1989), Ringbom (1987); Singh y Carroll (1979 citados por Cenoz 1997) y se refuta parcialmente a Heidrick (2006) y a Williams y Hammarberg (1998) quienes defendían que los/as aprendices preferían la influencia de L2. Se precisa que la posición es parcialmente contraria por cuanto los sujetos del estudio presentan influencia de L2 o efecto de la LE (Meisel 1983 citado por Farkamekh 2006) en su producción de L3 evidenciada en diecisiete (17) intervenciones contra treinta (30) originadas en su LM aun cuando los elementos de dominio del idioma y uso reciente se encuentran presentes.

Por mucho tiempo se había pensado sobre los errores y las interferencias como algo inaceptable en el aprendizaje y producción de LE; más tarde, los errores fueron considerados normales y admitidos en el proceso como ayudas en el mejoramiento de la IL. Hoy en día, se puede decir que las interferencias y las transferencias, de forma general, no deben ser vistas negativamente. Claramente, son parte natural del proceso pero, además, ayudan al desarrollo de las habilidades cognitivas cuando forman parte de un proceso consciente estratégico para la resolución de problemas y el avance en el aprendizaje gracias a la aplicación de pensamientos analíticos de orden superior durante dicho proceso; son una manifestación del cerebro pensante en acción.

Finalmente, los errores pueden tener distintas fuentes como las expresadas por Tarone (1977 citado por Ellis 1994): la psicolingüística, la sociolingüística, la epistémica y la discursiva; a estas se les puede agregar las faltas causadas por el olvido temporal o definitivo de alguna forma. Estas fuentes influyen en los errores de transferencia de alta intensidad; el uso de la transferencia como estrategia. Dentro de la fuente psicolingüística o por la naturaleza del conocimiento cabría ubicar la jerarquía de dificultad de Gass y Selinker (2000 citados por Dongjin

2011) sobre la diferenciación, la correspondencia, la nueva categoría y la diferencia completa. En cuanto a la transferencia de baja intensidad que surge de forma inconsciente, esta tendría su origen en los problemas de procesamiento por fatiga mental, en el contacto cercano y/o prolongado con otras lenguas, en el nivel de dominio de otras LE, en la psicotipología y en la similitud entre formas específicas de las lenguas, por ejemplo.





**CAPÍTULO IV**  
**RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES**

## CAPÍTULO IV

### RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES

Primeramente, se hace necesario señalar que las bases teóricas relacionadas con los actos de habla sirvieron, fundamentalmente, para la elaboración inicial del sistema de categorías y para lograr la identificación de las nuevas categorías que surgieron durante el estudio. A lo largo del análisis de los resultados de dicha fase de la investigación, se elaboró el contraste con autores/as cuando resultó factible ya que, en la mayoría de los casos, los resultados surgieron de los datos recogidos y no habían sido dilucidados en condiciones similares por autores/as anteriores.

Las conclusiones generadas a partir de la literatura crítica sugieren que los **actos de habla** son enunciados a través de los cuales se realiza algo como hacer una promesa, dar una orden, suplicar, etc. Estos enunciados revelan o esconden una intención del/la locutor/a que busca su reconocimiento por parte de su interlocutor/a.

Existen varias taxonomías de actos de habla; sin embargo, la realizada por Searle es la más extendida y sitúa la orden dentro de los actos directivos de tipo comnimatorio. Este acto requiere como contenido proposicional que el enunciado predique un acto futuro del/de la oyente; como condición preparatoria, que el/la oyente sea capaz de hacer dicho acto que no haría de forma espontánea; además, demanda del/la locutor/a que se encuentre en una posición jerárquica superior a la del/la interlocutor/a. Como condición de sinceridad, el/la locutor/a desea que el/la interlocutor/a haga algo; y como condición esencial, la emisión *cuenta como* un intento de hacer que el/la interlocutor/a haga algo.

La realización de los actos puede ser directa a través de la modalidad verbal que se le asocia; indirecta, por medio de otro acto de habla reconocido por la gramática para la expresión del acto; o camuflada, cuando se trata de actos de habla indirectos no convencionales con la obtención de implicaturas conversacionales.

Asimismo, en la forma de la expresión se puede hacer uso de estrategias mitigadoras de la amenaza que responden a las normas de cortesía de la lengua

tales como actos de habla indirectos, estrategia reparadora, cameladora, entre otras, o bien emplear estrategias para intensificar la fuerza ilocucionaria como enfatizadores, repeticiones, argumentaciones, etc.

Se estima que no necesariamente todos los actos ponen en juego las imágenes puesto que existen situaciones donde la emisión de un acto amenazante se ve neutralizada por la expectativa del acto en cuestión o por una situación de emergencia donde el tiempo es un factor crucial que limita la incorporación de estrategias mitigadoras en la emisión del acto.

Por otra parte, existen variables contextuales que surgen de la relación entre la variación de la lengua y los factores sociales. Algunas variables sociolingüísticas que inciden en la realización de los actos de habla son el sexo, la edad, el nivel sociocultural y la ubicación geográfica.

Otros elementos de importancia son las claves de contextualización que reenvían al contexto y guían la comprensión. Entre ellos, el tono de voz, la proxémica o distancia entre los/as interactuantes y los elementos cinésicos como la postura corporal, el contacto visual, los gestos, etc.

Tras el análisis realizado sobre la expresión de la orden en español, inglés y francés, se puede afirmar que son variados los aspectos o indicios que permiten reconocer el acto de la orden y que el/la interlocutor/a sabrá reconocer la fuerza ilocucionaria del acto con la presencia de algunos de esos elementos en un contexto y cotexto determinado.

Partiendo de las investigaciones analizadas sobre la transferencia se puede concluir que la **transferencia o influencia interlingüística** se refiere al empleo bien sea exitoso o inapropiado del conocimiento previo: lingüístico, pragmático y/o sociocultural, proxémico y cinésico durante la adquisición y/o producción/comprensión de una o varias lenguas extranjeras ya sea de forma inconsciente o estratégica como resultado de la búsqueda de la economía de esfuerzo y con el fin de compensar limitaciones en un sistema en construcción y, así, evitar vacíos en la comunicación.

Existen diversas clasificaciones en torno a la transferencia según el criterio de análisis; es decir, el carácter utilitario donde la transferencia puede ser positiva,

negativa o nula; el grado de similitud entre tareas, transferencias cercana y lejana; grado de relación de complejidad, vertical y lateral; grado de conciencia del sujeto, de orden inferior y de orden superior; carácter prospectivo/retrospectivo de lo transferido, de alcance posterior y de alcance anterior (Salazar 2006); influencia directa o indirecta del conocimiento previo, interlingüística, intralingüística y psicológica; circunstancia de su aparición, en la competencia y en la actuación; percepción del/de la aprendiz, cubierta, manifiesta y miope; eje del lenguaje, paradigmática y sintagmática; uso, como estrategia de aprendizaje o como estrategia de comunicación; entre otros. Desde el punto de vista fonético, por ejemplo, la transferencia viene dada por una subdiferenciación, superdiferenciación o por reinterpretación de fonemas, o bien por una verdadera sustitución de sonidos. De igual manera, Cummins (2005) se refiere a la transferencia pragmática, también señalada por otros/as autores/as como Sceuh y Alarcón (1994-1995), Liu (2001), Prieto (2005), etc. Este tipo de transferencia incluye la transferencia en actos de habla, en el uso de la lengua y en el discurso a través de normas conversacionales, la cortesía y la coherencia.

De acuerdo con Gass y Selinker (2000 citados por Dongjin 2011), los errores de transferencia pueden tener su origen en las diferencias y semejanzas entre las lenguas. Según sea el caso, el error puede ser por diferenciación, cuando la misma forma en LM posee varios significantes en LE; por nueva categoría, cuando hay una forma ausente en LM pero presente en LE; o por diferencia completa, cuando se emplean formas completamente distintas en LM y LE. Existe el caso en el cual la misma forma se usa para ambas lenguas; se encontraría, entonces, en presencia de una correspondencia.

Asimismo, las transferencias pueden ocasionar consecuencias como la subproducción la cual conduce a la sobreproducción; errores de producción en sustituciones, calcos o alteración de estructuras; o a una mala interpretación.

La transferencia puede resultar en error pero no todos los errores se deben a ella. Existen, además, errores de desarrollo y errores inducidos en la instrucción. Desde el punto de vista sintáctico, un error puede ser de omisión, de adición, de selección errónea y de orden de palabras (Corder 1981 citado por Jamet 2009).

En todo caso, la fuente del error puede provenir del tipo de conocimiento o de las competencias del/la locutor/a pudiendo ser psicolingüística, por la naturaleza del conocimiento y las dificultades de aprendizaje; sociolingüística, por la capacidad de ajustar el mensaje al contexto social; epistémica, por falta de conocimiento; y discursiva derivada de los problemas en una organización textual coherente (Taylor 1986 citado por Ellis 1994).

Durante la expresión, el/la aprendiz puede valerse de diversas estrategias útiles para mantener la comunicación tales como la elusión de tema o por abandono de mensaje; la paráfrasis por aproximación, la invención de término y la circunlocución; la transferencia como estrategia consciente; la búsqueda de ayuda y la mímica. Para el estudio de la transferencia en los/as aprendices de LE, se hizo alusión a dichas estrategias cuando estas tuvieron lugar.

En la primera fase del estudio concerniente al **estado sincrónico de la orden** en las lenguas de estudio, se obtienen conclusiones a partir de datos correspondientes a variables sociolingüísticas precisas las cuales podrían estar relacionadas directamente con las características socioculturales que se especifican: en español con locutores masculinos e interlocutores también masculinos, principalmente, venezolanos, de clase social baja y edades de adulto joven hacia otro/a interlocutor/a del mismo grupo etario; en inglés, con locutores estadounidenses masculinos quienes se dirigen a interlocutores del mismo sexo o al sexo femenino, de clase social media en su etapa de mediana edad hacia interlocutores/as del mismo grupo y a adultos/as jóvenes dirigidos/as a interlocutores/as de edades similares; y en francés, la información corresponde a locutores/as e interlocutores/as franceses/as de distintos sexos (femenino a masculino, masculino a femenino, femenino a femenino, masculino a masculino), siendo estos/as locutores/as de clase media, mediana edad dirigidos/as a interlocutores/as también de mediana edad, adulto/a joven a adulto/a joven y mediana edad a adulto/a joven, principalmente.

Ahora bien, en cuanto a la forma, en español se halló una mayor cantidad de realizaciones imperativas que podían ser oraciones (según orden descendente de recurrencia) de tipo yuxtapuesta, simple, otros indicadores (formas de la orden con elisión de verbo y/o de otros elementos sintácticos que no permiten la

identificación de un tipo definido de oración y cuyo modo fue determinado gracias a elementos contextuales), subordinada, coordinada y en subjuntivo pudiendo ser usadas con personas muy conocidas y poco conocidas en registros neutro y coloquial; las realizaciones declarativas aparecen con mucha menos frecuencia que las anteriores (40: 12,8% contra 266: 85,2% de imperativas) y pueden ser simples, yuxtapuestas, subordinadas y coordinadas para las indirectas; y yuxtapuesta, simple, subordinada y coordinada para las camufladas presentándose, en su mayoría, con personas poco conocidas en registro neutro y, en algunos casos, coloquial. Asimismo, se ubican formas interrogativas menos frecuentes (6: 1,9%) de tipo indirecta simple; y camuflada yuxtapuesta, subordinada y coordinada a ser empleadas, principalmente, con personas poco conocidas en registro neutro.

En inglés, la orden aparece con menos recurrencia (174 realizaciones) que en español (312 realizaciones) y es, igualmente, la realización directa imperativa la que prevalece; esta puede ser en gran medida simple, yuxtapuesta, con otros indicadores, subordinada y coordinada las cuales se emplean con personas, en su mayoría, muy conocidas en registros neutro, coloquial y vulgar. Existe más frecuencia de declarativas (17,8%) y de interrogativas (12%) que en español con una amplia diferencia en las interrogativas; las primeras pueden ser indirectas de tipo yuxtapuesta, simple, coordinada y otros indicadores; o bien, camufladas de tipo simple, subordinada, coordinada y yuxtapuesta y realizarse con distintas personas en registros variados; las segundas de forma indirecta simple, coordinada, subordinada y yuxtapuesta; y de forma camuflada simple, subordinada, yuxtapuesta y coordinada tanto para interlocutores/as muy conocidos/as como para poco conocidos/as variando en registro neutro y coloquial, fundamentalmente.

Si bien en francés la forma directa posee la mayoría de las apariciones (54,5%), la declarativa es de relevante importancia con el 36,2% de la frecuencia. Así, para las imperativas aparecen las formas yuxtapuestas, simples, otros indicadores, subordinadas y coordinadas en variedad de situaciones y registros. Las realizaciones declarativas indirectas pueden ser yuxtapuestas, simples, subordinadas y coordinadas; y las realizaciones camufladas, yuxtapuestas,

subordinadas y simples; ambas en variedad de situaciones y registros neutro y coloquial. Para las interrogativas, se encuentran realizaciones indirectas simples y yuxtapuestas y realizaciones camufladas simples, yuxtapuestas y subordinadas empleadas, fundamentalmente, en situaciones con personas poco conocidas con registros neutro y coloquial; además, se obtuvo que el uso del condicional para la orden es frecuente en francés permitiéndose, igualmente, otras formas verbales.

En las realizaciones halladas se emplean registros variados y su elección no depende directamente del tipo de persona conocida o no conocida sino que otros factores como los factores de cortesía, intensificación del acto, variables sociolingüísticas de edad, sexo y estrato social entran en juego.

En lo que a los aspectos de cortesía se refiere, en español existe un alto índice de amenaza que se puede explicar por la percepción de la orden por parte de la cultura hispana como mecanismo de acercamiento social señalado por Caldero (2009); en inglés, por otra parte, es percibida como distanciamiento formal por lo que el acto de la orden refleja mayores realizaciones en situaciones donde la amenaza se ve neutralizada (33,3% en inglés y 17,3% en español); la frecuencia de realizaciones amenazantes es menor que en español (32,1% en inglés y 60,5% en español) y las realizaciones donde la amenaza es potencial lograron un valor importante (31% en inglés y 19,2% en español). A su vez, en francés la neutralización de la amenaza fue considerablemente mayor que en inglés (47,1%) y la amenaza en sí misma, por lo tanto, menor (27,5%) que en la lengua anteriormente mencionada, admitiendo que en la cultura francesa también percibirían la cortesía como mecanismo de distanciamiento. Se ponen, así, de manifiesto las normas sociales de cortesía de cada lengua. Asimismo, se reitera que un mismo acto puede impactar de manera diferente sobre las imágenes de los/as interactuantes y se enfatiza el valor relativo de la cortesía al justificar las diversas implicaciones de las imágenes según la situación.

Cuando se busca elegir algún mecanismo mitigador de amenaza, el español muestra preferencia por la justificación o la combinación de estrategias; el inglés por la combinación de estrategias, la estrategia minimizadora o la realización indirecta; y el francés por la combinación de estrategias siendo los/as franceses/as quienes más se preocupan por atenuar la amenaza (no se emplean



estrategias: 70,8% en español, 52,8% en inglés y 43,6% en francés). De esta forma, se insiste, además, que la cortesía para el/la francés/a se traduce en el distanciamiento entre interlocutores/as debido a las marcas de atenuación.

En cuanto a los aspectos fonológicos, la orden es expresada, principalmente, con un tono firme/directo. En español se emplea, además, un tono agresivo y molesto enfatizando el carácter amenazante de la orden en esta lengua en cuanto cortesía de acercamiento; y tanto en inglés como en francés, el segundo tono de preferencia es el tranquilo seguido del molesto; otra prueba del distanciamiento que se deriva de las normas de cortesía. El ritmo tiende a permanecer normal con respecto al ritmo empleado por el/la locutor/a en otros actos de habla o bien puede acelerarse; este último aspecto con mayor repetición en la lengua española (41,3% en español, 28,7% en inglés y 32,1% en francés). El/la locutor/a puede, igualmente, mantener la intensidad de su voz, emplear un tono alto o ligeramente elevado; en las realizaciones en francés, se encontraron intensidades de voz bajas que aparecieron con cierta recurrencia (12,6%). Otros aspectos fonológicos pueden surgir en la emisión de la orden tales como el énfasis en algún aspecto del enunciado, el alargamiento de algunas sílabas y la asimilación en el caso de la lengua francesa.

Por otra parte, las claves léxicas sugieren que el español emplea más estrategias de intensificación que el francés (no emplean estrategias: 34,2% en español, 59,1% en inglés y 47,1% en francés) y este, a su vez, que el inglés. Aparte de la conjunción de elementos, en español, se utiliza la repetición y el enfatizador como estrategias de intensificación; en francés, la enfatizadora y la combinación de estrategias; y en inglés, se tiende al empleo de la repetición y la enfatización.

La realización declarativa puede ser más amenazante al ser usada como estrategia de intensificación cuando esta es combinada con un tono severo (agresivo, amenazante, molesto). Por el contrario, cuando se combina con un tono suave, gentil, el imperativo resulta más fuerte.

En español, se usa el tuteo para la mayoría de los casos (75,3%) y la atención se centra en el/la interlocutor/a; en inglés, el foco de atención no es percibido tan fácilmente gracias a sus particularidades sintácticas y cuando hay manera de

determinarlo, se encuentra el empleo del pronombre *you* focalizándose, así, en la segunda persona frente a las posibilidades de primera persona o de otra como el uso del impersonal; en francés, el trato *tutoiement* y el *vouvoiement* poseen la misma frecuencia (36,7% y 40,2%, respectivamente) existiendo, así, mayor distanciamiento que en su correspondiente español.

Para las tres lenguas, en la mayoría de los casos existe ausencia de marcadores contextuales (60,8% en español, 72,4% en inglés y 63,2% en francés) tratándose, así, de situaciones principalmente neutras en cuanto al registro. Cuando no lo son, en español la orden se acompaña de términos coloquiales o de vulgarismos; en inglés, de términos coloquiales; y en francés, se combinan los marcadores o se aplica la elisión de la partícula *ne* o en el pronombre personal *tu*; de igual forma, se emplean términos coloquiales.

Para finalizar las claves léxicas, en lo que a los marcadores discursivos se refiere, tampoco aparecen constantemente (no se emplean: 74,3% en español, 72,4% en inglés y 54% en francés); no obstante, de evidenciarse, puede surgir una variedad de posibilidades. En español, los marcadores más característicos empleados de forma individual fueron *pues*, *okay* y *vale*; en inglés, *okay*, *please*, *all right* o una combinación de marcadores; y en francés, *allez/vas-y*, combinación de marcadores, *bon* y *alors*.

Asimismo, en lo que concierne a la proxémica, la distancia de preferencia por los/as locutores/as de las tres lenguas es la personal. El mantenimiento de una cierta distancia más cercana o más lejana se percibe en las opciones que ocuparon el segundo y tercer lugar para cada idioma. Así pues, como se ha aseverado en reiteradas oportunidades, el español es una lengua de acercamiento pues después de la distancia personal se prefiere la íntima seguida por la social; en inglés, sus interlocutores/as se distancian más presentando en segundo lugar una distancia social acompañada de la íntima en tercera posición. No obstante, aquella lengua donde se percibe mayor distanciamiento es el francés ya que sus interlocutores se ubicaron luego de una distancia social, en una distancia pública.

Las claves cinésicas en español sugieren el establecimiento de contacto visual, los gestos relacionados con los objetos del contexto, gestos deícticos y contacto

físico agresivo; en inglés, el establecimiento del contacto visual es mayor que en español (43,6% en inglés y 35,2% en español) y los gestos deícticos más frecuentes (21,8% en inglés y 12,1% en español) también; estos últimos poseen un porcentaje cercano a los gestos relacionados con los objetos del contexto (21,2% en inglés y 21,7% en español); además, se identificaron claves como el levantamiento de cejas y el fruncimiento del ceño. Ahora bien, en francés, varios tipos de gestos tuvieron recurrencia, el establecimiento del contacto visual, mayor que en las otras lenguas (58,6%), los gestos deícticos con una frecuencia similar a la del inglés (20,6%), el levantamiento de cejas superior al porcentaje en inglés (21,5% en francés y 16% en inglés); aunados a ellos, se hallaron los gestos relacionados con objetos del contexto y el fruncimiento de ceño.

Se analizó el fenómeno de la transferencia para aprendices de nivel intermedio y avanzado de las LE estudiadas, según ellos/as mismos/as lo manifestaron. Estos/as discentes admitieron poseer mayor dominio en lengua inglesa que en lengua francesa. A partir del estudio de la **metacognición de la transferencia** se concluye que la transferencia de conocimientos previos en el idioma se realiza en dominios discursivos (léxico, fonológico, sintáctico, cinésico) más amplios cuando se trata de un dominio avanzado mientras que para aquellas lenguas en las cuales las destrezas son menores la transferencia cognitiva se enfatiza en el ámbito léxico de la lengua.

Por otra parte, cuando se trata de una transferencia proactiva de la LM, esta posee mayor presencia en el nivel léxico semántico tratándose de transferencias estratégicas; es decir, de orden superior, de origen principalmente psicolingüístico y con una mayor obtención de facilitación para la lengua de mayor dominio; así como de origen epistémico, fundamentalmente, y con mayor interferencia para aquella lengua de dominio inferior. De igual modo, en L3 se evidencia recurrencia en torno a la transferencia estratégica proactiva proveniente de L2 así como en inglés L2 se manifiesta transferencia de alcance anterior a partir del francés L3. No obstante, de forma consciente, la influencia de LM sobre L3 es mayor que aquella de L2 sobre L3 aun cuando el efecto de la lengua extranjera no es del todo negado.

A pesar de ser la transferencia léxico semántica la principal estrategia comunicativa reseñada, cuando existen vacíos en la comunicación, los/as aprendices avanzados emplean pericias que, por lo general, no impiden el uso del idioma tales como la elusión de temas, uso de sinónimos, elusión por abandono de mensaje y la circunlocución, al mismo tiempo que en la lengua de menor nivel existe una debilidad léxica recurriendo a estrategias como la elusión de vocablo y uso de elementos gestuales.

En cuanto al terreno sintáctico, el estudio sugiere una apropiación más temprana de estas reglas quizás por su carácter finito si bien en L3, lengua con menores competencias desarrolladas, se presentan más transferencias estratégicas que en inglés LE, quizás, por similitud hacia la LM de los sujetos a pesar de que se evidencia mayor número de errores de orden inferior.

Asimismo, los/as discentes de dominio avanzado demuestran una mayor conciencia de aplicación de estrategias de cortesía.

Para los elementos proxémicos y cinésicos, la manifestación consciente apunta a una transferencia de LM de orden inferior para la lengua inglesa y estratégico cultural para la lengua francesa.

En **inglés LE**, gracias a la elaboración del instrumento *ad hoc*, se presenta como categorización apropiada al análisis de las transferencias y errores sintácticos la distinción entre transferencia intralingüística e interlingüística para la influencia interlingüística; y entre adición, omisión, selección errónea y orden de palabras para los errores.

Se confirma la conclusión acerca de una baja influencia sintáctica; de existir este tipo de transferencia en LE, la realización desviada manifiesta de tipo más común es la interlingüística y los errores localizados son el de omisión y selección errónea.

Algunos casos particulares señalan la transferencia de instrucción como una causa que debe ser controlada como en el caso del uso de formas del acto de “obligación” y “necesidad” en las realizaciones declarativas simples con condiciones de adecuación cercanas al acto de la orden y que han sido presentadas por los manuales sin hacer distinción de la orden.

En otras ocasiones, se obtiene el efecto deseado como en el uso de oraciones imperativas bien adquirido o transferido por los/as estudiantes y que podría estar derivado del énfasis que se le dedica durante la enseñanza al hecho de que en inglés se prefieren las oraciones cortas por ser un idioma directo.

Para otras transferencias cubiertas, existe la transferencia proactiva con implicación sintáctica en la ocurrencia de oraciones declarativas e imperativas subordinadas final, causal y consecutiva procedente de la tendencia del español a la aplicación de la estrategia mitigadora de la justificación. De igual manera, el uso notablemente inferior del tipo de oración interrogativa conforma una transferencia pragmática de alcance posterior; cabe señalar que la transferencia tiene lugar en la frecuencia pero no en la forma.

Se demuestra una competencia sociolingüística poco desarrollada en cuanto a la adaptación del registro a una situación dada también originada en una transferencia en la instrucción que conlleva al mantenimiento de un registro estándar en el aula y de una cierta distancia con respecto al/a la interlocutor/a creando una tendencia al distanciamiento, que forma parte de la cultura extranjera, pero que anula en gran medida la disposición del/de la aprendiz a un uso coloquial de la lengua.

En lo referente a los aspectos de cortesía, la afectación de la imagen en LE presenta un desajuste con respecto a la naturaleza del acto de la orden. Este acto, según lo demostró el análisis en lenguas nativas, es fundamentalmente amenazante de la imagen positiva del/la locutor/a y negativa del/la interlocutor/a. A pesar de ello, en inglés LE las realizaciones fueron potencialmente amenazantes; otra debilidad de la instrucción en el esfuerzo bien intencionado de los/as docentes por lograr en su alumnado un uso cortés de la lengua pero que, desafortunadamente, desafía, en este caso particular, la esencia del acto.

Por otro lado, las estrategias mitigadoras (combinación de estrategias, minimizadora y realización indirecta) características del inglés lengua nativa son bien dominadas de forma general pero, principalmente, en la realización imperativa (a través de las estrategias minimizadoras, la combinación de estrategias y la justificación); es decir, en la expresión directa de la orden, mas no en los tipos de oraciones específicos para los cuales hacen falta ajustes en la

interlengua bien sea a través de la explicitación o la verificación espontánea de hipótesis. Es de notarse que la influencia en la forma sintáctica por parte de la justificación en tanto estrategia mitigadora favorecida por el español no produjo efectos en la aplicación de normas de cortesía en la LE.

Contrariamente a los aspectos reseñados hasta ahora, las claves fonológicas no presentan transferencia cubierta pues los rasgos principales de tono firme/directo, ritmo e intensidad normal son característicos de la orden en los tres idiomas. A pesar de ello, existen otras evidencias en la oralidad que demuestran que se trata de una LE como el exceso de pausas, la presencia de vacilaciones y de reanudaciones del discurso.

Para las transferencias fonéticas manifiestas, se recomienda la clasificación de adaptación propia a partir de Moulton (1962 citado por Odlin 1989) que comprende las transferencias fonética, alofónica, distributiva, la diferenciación por inventario fonológico y la categoría emergente de diferenciación en grafía fonema al igual que la desnasalización. Igualmente, para lo errores, se propone una tipología que incluye la perseveración, la metátesis, la anticipación, la sobregeneralización, la formación de conceptos falsos, la desafricación y la aglutinación.

Las principales transferencias fonéticas en la producción de la orden en inglés LE fueron las de diferenciación por inventario fonológico y las transferencias distributivas dependientes de la posición del fonema y de las combinaciones posibles en la lengua. En cuanto a los errores, su porcentaje de aparición fue bastante bajo en este terreno entendiéndose, así, la importancia de la transferencia en el aprendizaje de LE. En todo caso, el primer error encontrado fue la desafricación (producción de /ʃ/ en lugar de /tʃ/, por ejemplo) seguido por la perseveración, la anticipación y la formación de conceptos falsos.

Así como en inglés lengua nativa, la producción en LE presenta mayor porcentaje de realizaciones con ausencia de estrategias intensificadoras (59,9% en inglés LE y 59,1% en inglés lengua nativa); los/as aprendices deben; sin embargo, realizar un ajuste en la interlengua sobre el tipo de estrategias a emplear; si bien la enfatizadora es utilizada adecuadamente, la combinación de estrategias, segunda en preferencia en LE, interfiere proactivamente en la

producción. Una transferencia interlingüística de la estrategia de repetición hubiese sido positiva aunque haya sido evitada. Por lo tanto, se deduce que existen aspectos como las estrategias mitigadoras y de intensificación que han sido bien adquiridos en su uso más amplio pero no en casos más específicos como en los tipos oracionales indirectos o camuflados y en la elección de una segunda posibilidad estratégica para lo cual es necesario un tiempo prolongado de instrucción y de contacto con la lengua.

Se revela un exceso en la utilización de marcadores del discurso en LE (no se emplean: 48,8% en inglés LE y 72,4% en inglés lengua nativa). En este caso, los/as docentes tienen la labor de conducir a sus aprendices hacia la disminución de estos marcadores dentro de las órdenes en inglés LE con el fin de que ellos/as logren un discurso más desarrollado y con menos signos de inseguridad o de desconocimiento del idioma. Asimismo, el marcador *please* (15,4% en inglés LE y 4,5% en inglés lengua nativa) y la combinación de marcadores (13,7% en inglés LE y 4% en inglés lengua nativa) deben ser minimizados en la producción de los/as aprendices de manera que se asemeje a la lengua nativa. Igualmente, se podría buscar la integración del marcador *all right* (0% en inglés LE y 4% en inglés lengua nativa) aunque de forma cautelosa so pena de superar desproporcionalmente la frecuencia nativa.

En lo relacionado con las transferencias léxicas, la mayoría de ellas fueron intralingüísticas (4,9% y 3,3% de transferencias léxicas interlingüísticas) producto de la formación de hipótesis erradas acerca de la LE. Se localizaron, además, otras transferencias de influencia lingüística de otra lengua conocida; transferencias estas resultantes de un posible concepto falso o de una estrategia comunicativa producto de una actividad cerebral de orden superior durante la actuación en LE. La existencia de errores no transferenciales fue mínima y estuvo distribuida en selección errónea, omisión y sobregeneralización (0,2% en cada caso). Se apreció, además, el empleo de estrategias comunicativas no transferenciales como la elusión y la paráfrasis.

Otro elemento transferido de la LM a la LE es la proxémica ya que la distancia en ambas circunstancias es más reducida con respecto al inglés lengua nativa para el cual los/as locutores/as demuestran guardar mayor espacio entre ellos/as.

Dentro de los gestos transferidos de la LM al inglés LE se encuentran el acercamiento al/a la interlocutor/a, el contacto físico el cual parece estar en proceso de ajuste. Otro aspecto que destaca es el contacto físico con menor frecuencia en inglés lengua nativa (13,4% en inglés LE y 8,4% en inglés lengua nativa) transferido a LE del español pero en aparente proceso de ajuste. Ambos hechos sustentan la interferencia de la distancia en el aprendizaje de LE. Paralelamente, la baja frecuencia del fruncimiento del ceño (6,6% en inglés LE y 10,9% en inglés lengua nativa) resulta de la interferencia de la LM (5,7%).

Ahora bien, gestos como la sonrisa tanto sencilla como sencilla de alta intensidad así como el levantamiento de cejas demuestran una adquisición adecuada en LE.

Por otra parte, en **francés LE**, se reveló una sobreproducción de órdenes declarativas camufladas que necesita ajuste en la interlengua. Al igual que para el inglés LE, se localizó una transferencia de instrucción en las formas simples con la utilización de la expresión de la obligación y necesidad en la emisión de la orden. Además, existe una carencia de formas de futuro simple y de condicional en estas estructuras debido a una interferencia de LM. Las formas causales y consecutivas se siguen manifestando como marca de la estrategia de justificación del español. La LM de los/as aprendices ha facilitado la adquisición directa de la orden aunque se presenta un efecto de la LE en cuanto al porcentaje visiblemente superior de formas simples comparado al índice de yuxtapuestas los cuales se encuentran claramente diferenciados en la lengua nativa (44: 25,2% de yuxtapuestas, 28: 16% de simples para el francés lengua nativa; y 47: 21,1% de yuxtapuestas, 21: 18% de simples en francés LE). En cuanto a las emisiones interrogativas, la influencia de LM ha sido negativa obteniéndose una baja frecuencia (6:1,9% en español lengua nativa, 16: 9,1% en francés lengua nativa y 4: 1,8% en francés LE) de las mismas.

Para la segunda LE, la instrucción ha generado, igual que para el inglés, una problemática en torno a la adaptación de registro lo que conduce a meditar sobre la necesidad de trabajar este aspecto durante el proceso didáctico. Asimismo, el/la aprendiz busca una zona de confort donde se mantendría el registro neutro con el fin de evitar choques culturales cuando, por el contrario, este choque se



generaría, precisamente, con la expresión poco natural y poco versátil del discurso del/de la hablante extranjero/a.

En francés se muestra una mayor transferencia interlingüística sintáctica que en inglés (7,2% en inglés LE y 3,5% en inglés LE) pero son los errores de selección los más evidentes en este ámbito (37,8%). La apropiación de reglas sintácticas tendría lugar en las etapas tempranas de la adquisición de la primera LE; para L3, se ha tenido, sin embargo, menor exposición debido al entorno y a las circunstancias del aprendizaje por lo que la apropiación de las reglas sintácticas se ve desacelerada ante el sentimiento de limitación en el momento de expresarse, comparativamente con L2. De igual forma, la concentración y la motivación hacia la lengua inglesa como resultado del estado de satisfacción del/de la aprendiz influyen en ese sentido. El esfuerzo en la L3 por controlar las reglas, aún no automatizadas, les impediría a los/as aprendices sacar mayor provecho del fenómeno de la transferencia, activar más eficientemente el acceso a otras lenguas conocidas en el momento y de la forma adecuados. Esta limitación en la memoria de trabajo sería, también, la causante del número elevado de errores manifiestos en la sintaxis.

Otra posible influencia de la instrucción alrededor del uso cortés en LE incide en la identificación prioritaria de la orden como acto potencialmente amenazante de la imagen positiva del/la locutor/a y negativa del/la interlocutor/a. El exceso en las realizaciones declarativas (36,2% en francés lengua nativa y 46,8% en francés LE) influye en el error pragmático de determinación de la realización indirecta en tanto estrategia minimizadora principal. Asimismo, la falta de seguridad en la expresión declarativa limita la facilitación de la LM para el uso de la combinación de estrategias; a medida que se adquiera mayor competencia en la lengua, se esperará, quizás, dicha transferencia.

A pesar de haber pasado por un aprendizaje explícito formal en fonología en LE, los/as aprendices reflejan fallos fosilizados, particularmente en francés, demostrados en el índice de transferencias por inventario fonológico originadas en la dificultad de control de la lengua en la activación de la memoria de trabajo. Se considera la necesidad de hacer hincapié en el ajuste de la pronunciación en detrimento del enfoque comunicativo de enseñanzas para las lenguas en el caso

de formación de futuros/as formadores/as como lo es en el contexto de la educación universitaria en el Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia.

En cuanto a la intensificación de la orden, se verificó una doble influencia; la primera, negativa de LE, en cuanto al porcentaje de aplicación; y, la segunda, positiva de LM, en cuanto al tipo de estrategia empleada. En el léxico, en fLE, la transferencia interlingüística es dos veces mayor (6,7%) que en iLE (3,3%) gracias al efecto de la lengua extranjera. Se estipula que dicho efecto es más elevado en la L3 si bien no se niega su presencia en la L2 como influencia de alcance anterior. Los ejemplos anteriores así como la presencia de ciertos gestos como el deíctico y el levantamiento de cejas presentes en L2 prueban la relevancia del fenómeno de la transferencia en la L3.

Contrariamente al Consejo de Europa (2001) en su referencia al **plurilingüismo**, no se trataría de crear una sola competencia, un solo espacio de convivencia de las lenguas sino más bien aproximarse a la estructura bilingüe de establecimiento de sistemas independientes bien definidos pero interconectados gracias al proceso de la transferencia. A medida que la competencia se desarrolla, los compartimentos se van diferenciando. Adoptando el enfoque plurilingüe como una sola competencia, se está facilitando la competencia comunicativa pero no se mantienen necesariamente los rasgos propios de cada lengua. Al cambiar la visión del comportamiento de las lenguas, el interés residiría en la búsqueda de la activación oportuna y eficiente del canal de interconexión manteniendo, a su vez, las reglas, las normas y las estrategias para cada idioma; de esta forma, se lograría un manejo verdaderamente próximo a la LE y se evitaría el choque interlingüístico e intercultural.

El fenómeno de la transferencia es, indiscutiblemente, esencial en el **aprendizaje de LE**. La cercanía entre las lenguas es, en efecto, un factor fundamental en el proceso. No obstante, se podría acentuar en importancia el factor acerca de la familiaridad cultural aunada al tiempo de exposición; esto sustentado en la competencia superior develada en inglés.

Cabe destacar que en el estudio se observó que existen actitudes positivas y negativas por parte de los/as hablantes hacia ciertas variedades dialectales (Blas

1996, Lamíquiz y Carbonero 1987, Zorraquino 1998, Navarro 1991 citados por Blas 1999) por lo que se considera que en la enseñanza de LE el alumnado debe emplear la variedad más cercana a la cultura con la que estarán en contacto para evitar rechazo por parte de nativos/as de dichas culturas. Al mismo tiempo, se deben ir introduciendo aspectos relacionados con otros grupos socioculturales también nativos del idioma con el fin de ampliar las competencias culturales en caso de que los/as hablantes de LE lleguen a tener acercamiento con locutores/as de otras variedades. De igual manera, se sugiere alertar a los/as aprendices con respecto al tipo de información alrededor de la cortesía y de las claves de contextualización que deberán analizar y aplicar si llegaran a relacionarse con otras sociedades diferentes a las conocidas anteriormente.

Asimismo, la expresión del acto de orden pone de manifiesto una serie de elementos de diversa índole dependientes en gran medida de las características propias a cada lengua y cultura que deben tenerse en cuenta en el momento de la enseñanza aprendizaje de LE. Por lo tanto, es imprescindible hacerles ver a los/as aprendices que la fuerza ilocucionaria de una realización particular está subordinada a la situación de enunciación y en el contacto con la lengua y cultura de aprendizaje, al igual que en la suya propia, deberán poner en marcha estrategias que les permitan identificar las implicaturas conversacionales y; por ende, determinar dicha fuerza ilocucionaria.

Debido a que el estadio seleccionado de la población fue un nivel avanzado, se hallaron pocas transferencias notables dada su ubicación en el nivel pragmático. No obstante, sigue siendo interesante el estudio en esta etapa para enfatizar el hecho de la transferencia como un fenómeno natural dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, útil para reducir el esfuerzo empleado en la adquisición de nuevos conocimientos y competencias y el tiempo que para ello se dispone tal como lo sostiene Salazar (2006); es decir, la transferencia ayuda al desarrollo de las habilidades cognitivas cuando forman parte de un proceso consciente estratégico para la resolución de problemas y al avance en el aprendizaje al aplicar pensamientos analíticos de orden superior durante dicho proceso; son una manifestación del cerebro pensante en acción.

Además, las investigaciones relativas a la transferencia son esenciales para hacer notar al/a la aprendiz la causa de sus realizaciones desviadas, incluso de aquellas aparentemente gramaticales, a la vez que él/ella adquiere una competencia didáctica en la previsión del proceso de aprendizaje de sus futuros/as alumnos/as (para el caso de los/as futuros/as formadores/as) y la capacidad de aproximarse a sus inconvenientes y aciertos.

De igual forma, en ese nivel, se pueden distinguir cuáles son los errores que tienden a fosilizarse para ser trabajados con mayor énfasis desde las etapas iniciales así como también se crea conciencia en el/la aprendiz del alcance que tiene la adquisición de LE la cual supera los niveles lingüísticos formales.

Se manifiesta, en consecuencia, la utilidad de dar a conocer al/a la futuro/a enseñante de lenguas los elementos integrantes en la producción de cualquier acto de habla y las tipologías de transferencia y errores que en cada dimensión se puedan presentar con el fin de utilizarlos como instrumento para la planificación, evaluativo y correctivo del aprendizaje a partir del cual se puedan idear estrategias que permitan ejercitar y desarrollar de forma progresiva las competencias en LE a medida que se van explicitando los conocimientos al/a la aprendiz.

Parecería que el estudio de la influencia interlingüística cobraría mayor importancia en los niveles principiantes. Es cierto que la transferencia manifiesta se ve reducida a medida que se desarrollan las competencias en LE. No obstante, el instrumento ha contribuido a demostrar la relevancia de este tipo de estudios, también en los cursos avanzados puesto que se manifiestan transferencias de tipo sintáctico, sociolingüístico y pragmático así como en áreas específicas no directas de la expresión de la orden que solo a través de un estudio profundo logran ser determinadas. El propósito no es eliminar el proceso de transferencia sino ahondar en la instrucción con apoyo de esta nueva herramienta de planificación didáctica, de evaluación y de investigación con el fin de reducir la influencia negativa y estimular la transferencia estratégica que permita una expresión precisa y el desarrollo cognitivo de orden superior.

Por otra parte, sería ventajoso flexibilizar el empleo del registro coloquial durante el proceso de enseñanza aprendizaje y ampliar las situaciones propuestas en el aula con el objeto de proporcionar una gran variedad de contextos que el/la hablante de LE pudiese enfrentar en un contacto real con la lengua. De esta forma, el/la estudiante sabrá cómo enfrentar cada realidad y vivirá las experiencias suficientes que le permitan verificar sus hipótesis y hacer las reestructuraciones necesarias en su interlengua; el/la aprendiz podrá encontrar el lugar del continuo en el que las LE se encuentran con relación al acercamiento/distanciamiento entre interlocutores/as. Así, una vez establecida una relación más cercana con locutores/as nativos/as, el individuo tendrá en su haber las herramientas necesarias para un lenguaje acorde a la situación y tipo de persona sin que el/la nativo/a tenga la impresión de que el/la estudiante posee una forma singular de hablar.

Asimismo, los/as docentes de LE deberían estar muy atentos/as al tipo de información que se les proporciona a los/as estudiantes y evitar cualquier afirmación contundente sin haberse documentado con un estudio confiable de ello so pena de estimular una potencial transferencia negativa de instrucción.

Una vez concluido el estudio acerca de la orden en lengua española, inglesa y francesa y el proceso de transferencia interlingüística en la actividad de producción oral en LE de este acto, se considera recomendable continuar la profundización al respecto a través de **futuras líneas de investigación**.

Una primera recomendación sería la aplicación del *corpus* de estudio. A pesar del número de películas y series analizadas en cada una de las lenguas y de la cantidad de realizaciones y datos extraídos, sería de gran utilidad realizar investigaciones enfocadas en cada una de las lenguas de manera de poder emplear un *corpus* más amplio o de diferente naturaleza en cada una de ellas y, así, seguir corroborando y ampliando los resultados referentes a la emisión del acto de habla de la orden en lenguas nativas. Posteriormente, se llevaría a cabo un nuevo análisis comparativo fundamentado en esta investigación y en los estudios específicos en cada una de las lenguas elegidas.

De igual modo, se podrían elaborar y ejecutar proyectos de investigación por cada aspecto tratado con el fin de ahondar en ellos (forma sintáctica, tipo de persona, cortesía, elección léxica, aspectos fonológicos, aspectos cinésicos, variables contextuales, etc.); de esta forma, sería posible un análisis con un *corpus* aún más amplio debido a que la atención estaría focalizada en un aspecto concreto. Un ejemplo de la propuesta sería trabajar con una muestra de un grupo etario en particular, un solo sexo o un solo grupo social con el objeto de determinar los elementos directamente relacionados con cada caso específico. No obstante, estos proyectos deberían estar enmarcados en un programa de investigación que incluya el estudio de la orden en toda su extensión, así como fue realizado en esta tesis, so pena de perder de vista todos los elementos que la componen.

Otra posibilidad para sustentar los resultados de este estudio sería su repetición por grupos de investigación con el fin de aplicar la triangulación de los resultados y proporcionarle una perspectiva aún más objetiva en la consideración de los datos.

Asimismo, se podrían elaborar y ejecutar proyectos de investigación acerca de otros actos de habla y de la transferencia interlingüística de los mismos aplicando la metodología propuesta.

En lo que concierne a la transferencia interlingüística en LE, sería importante enfocar la investigación con una muestra de alumnos/as de inglés nivel intermedio con el fin de cruzar los datos con los resultados obtenidos para las transferencias en francés nivel académico avanzado puesto que la mayoría de los/as aprendices (68,1%) pertenecientes a las clases avanzadas estudiadas aseveran poseer un nivel intermedio en la L3 mientras que en inglés la mayoría (62,1%) considera tener un dominio avanzado de la LE. En consecuencia, se podría determinar si los resultados son característicos de un punto específico de la interlengua. De igual modo, sería de utilidad científica realizar estudios longitudinales en cada una de las etapas de la interlengua para así profundizar en la emisión de la orden en LE en los distintos niveles de dominio de la lengua.

Una vez realizados los estudios longitudinales, se elaborarían y aplicarían modelos didácticos en torno al fenómeno de la transferencia para los distintos niveles de dominio de LE a partir del instrumento *ad hoc* producto de la presente investigación y de los resultados dilucidados para cada uno de los niveles. Finalmente, otra futura investigación estaría dirigida a la evaluación del modelo didáctico mediante su aplicación a un grupo de control en cada nivel de instrucción de las LE y la comparación de los resultados del análisis de la transferencia en la etapa final del aprendizaje formal del mencionado grupo y los resultados desplegados de este estudio; es decir, la comparación de la actuación del grupo de control con la actuación de aprendices que no hayan sido sometidos/as al modelo propuesto.

Sin duda, aún existe un amplio terreno para la investigación tanto de los actos de habla particulares como de la transferencia de estos actos en el proceso de aprendizaje y producción de LE gracias a la cantidad de variables que se deben tener en cuenta para un estudio de este género y que sería imposible abarcar en el ámbito de una sola investigación aun cuando esta haya sido profunda para las variables analizadas. No se debe olvidar que estas variables son cuantiosas y que incluyen desde elementos referidos al sexo, la edad, el estrato social, el nivel educativo, la ubicación geográfica de la muestra seleccionada e incluso su personalidad, las circunstancias de la emisión, la relación entre los/as ineractantes, su estado de ánimo, sus experiencias previas, entre otras.

## ÍNDICE DE REFERENCIAS

Abentosa, José (1994), "Los actos realizativos del habla de J. L. Austin y la desconstrucción", *Revista Ensayos*, 9, pp. 9-16.

Acosta, Nelson (2000), "Lenguaje y discurso. Cómo reconciliar las identidades políticas y culturales en América Latina", *Espacio abierto*, 9, 004, pp. 537-555.

Afizah, Tun y Mugableh, Ahmad (2013), "Speech Act of Promising among Jordanians", *International Journal of Humanities and Social Science*, 3, 13, pp.248-266.

Aguilar, Antonio (2014), "Actos retóricos y actos de habla", *Revista de estudios filológicos*, 26. Disponible en: [http://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios02aguilar\\_actos\\_retorico\\_s.htm](http://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios02aguilar_actos_retorico_s.htm). Consultado el 05/08/2014.

Alonso, M. Rosa (1997a), "Language transfer: Interlingual errors in Spanish students of English as a foreign language", *Revista Alincantina de Estudios Ingleses*, 10, pp. 7-14.

Alonso, M. Rosa (1997b), "¿Qué é a transferencia lingüística?", *Revista Galega do Ensino*, 16, pp. 131-137.

Alonso, Nuria (2003), "Descripción de los errores detectados en la interpretación de los equivalentes españoles de la forma inglesa *-ing*", *Resla*, 16, pp. 7-21.

Alonso, Rosa (2002a), "Current issues in language transfer". Actas del Encuentro Conmemorativo de los 25 años del Centro de Lingüística de la Universidad de Oporto, pp. 231-236.

Alonso, Rosa (2002b), "Transfer: constraint, process, strategy or inert outcome?", *CAUCE*, 25, pp. 85-101.

Álvarez, Alexandra (2007), *Textos sociolingüísticos*, Mérida, CODEPRE.

Álvarez, Guadalupe (2008), "Aportes de un modelo lingüístico-transaccional al análisis de la interacción comunicativa del aula", *Oralia*, 11, pp. 255-257.

Alwood, Jens (1977), "A critical look at speech act theory". EN: *Logic, Pragmatics and Grammar*, compilado por: O. Dahl, pp. 53-99.

Amezcuca, Manuel y Gálvez, Alberto (2002), "Los modos de análisis en la investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta", *Rev. Esp. Salud pública*, 5, 76, pp. 423-436.

Andrés, Judith (2009), *Apoyo psicosocial, atención relacional y comunicativa en instituciones*, Vigo, Ideaspropias Editorial.



Anguera, María; Blanco, Angel; Losada, José Luis y Hernández, Antonio (2000), "La metodología observacional. Conceptos básicos", Revista digital efdeportes.com Buenos aires, 5, 24. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd24b/obs.htm> Consultado el: 20/05/2010.

Asher, Nicholas y Lascarides, Alex. (2006), "Indirect speech acts", *Synthese*, 128, pp.183-228.

Austin, John (1955), *Cómo hacer cosas con las palabras*. Edición electrónica de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl) / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Disponible en: <http://www.seminariodefiliosofiadelderecho.com/BIBLIOTECA/A/austincomohacercosasconpalabras.pdf> Consultado el: 30/10/10.

Bahamontes, Viviana (2006), "Contrato comunicacional y redes de aprendizaje: el contexto en la interacción; la interacción en el contexto". En: *Nuevas ideas en Informática Educativa*, compilado por: J. Sánchez, 2, pp. 106-114.

Bailini, Sonia (2012), *Interacción y desarrollo de la interlengua: E-tándem español-italiano*. Tesis doctoral. Dirigida por González, V. Universidad de Salamanca. Salamanca.

Barros, María (2010), "Actos de habla y cortesía valorizadora: las invitaciones". Revista electrónica de estudios filológicos, 19. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum19/secciones/estudios-4bis.htm> Consultado el: 16/02/2011.

Belkacem, Hind (2009), "Les interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élèves de terminale", *Synergies Algérie*, 4, pp. 281-294.

Berdet, Esther y Herrera, María (1999), "Propuesta de tipología no verbal en los discursos públicos", *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, pp. 279- 287.

Bernal, Carlos (2007), "Un análisis de las decisiones judiciales con base en la teoría de los actos de habla", *EJLS*, 1, 2. Disponible en: <http://www.ejls.eu/2/34ES.pdf> Consultado el: 16/02/2011.

Beyssade, Claire y Marandin, Jean-Marie (2006), "From Complex to Simple Speech Acts: a Bidimensional Analysis of Illocutionary Forces". Disponible en: <http://beyssade.free.fr/TLchargeables/Brandial-def.pdf>. Consultado el: 04/12/2010.

Björgvinsson, Loftu (2011), *Speech act theory. A critical overview*. Ensayo. Dirigido por Whelpton, M. Universidad de Islandia, Reykjavík.

Blas, José (1991), "Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística", *RSEL*, 21, 2, pp. 265-289.

Blas, José (1999), "Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica", *Estudios filológicos*, 34, pp. 47 -72.

Blanco, Antonio (2006), "Cómo hacer cosas malas con palabras: actos ilocucionarios hostiles y los fundamentos de la teoría de los actos de habla". *Crítica*, 40, 118, pp. 3-27.

Blázquez, Antonio (2010), "La lingüística contrastiva como método de enseñanza en el área de inglés", *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 36. Disponible en: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_36/ANTONIO\\_BLAZQUEZ\\_ORTIGOSA\\_02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_02.pdf). Consultado el: 06/09/2012.

Börjesson, Mathias (2013), *The Pronunciation of English by Somali L1 students in Sweden: Testing indications of phonetic transfer through Error Analysis and Contrastive Analysis*. Proyecto para la obtención del grado de Licenciatura. Dirigido por Mondor, M. Universidad de Gothenburg. Gothenburg.

Borzi, Claudia (1999), "Actos de habla directos e indirectos: el caso de la pregunta", *Onomazein*, 4, pp. 11-32.

Brezinová, Martina (2009), *L'interférence linguistique en enseignement de la langue française*. Universidad Masarykova. Tesis de grado.

Brown, Lucien e Iwasaki, Noriko (2013), "Cross-linguistic Influence in the L2 Acquisition of Korean Case Particles by Japanese-Speaking and English-Speaking Learners: L1-L2 Proximity and Learner Perceptions", *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10, 2, pp. 176–195. Disponible en: <http://e-flt.nus.edu.sg/> Consultado el: 05/09/2014.

Brown, P. y Levinson, S. (1987), *Politeness: Some Universals in Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

Buitrago, Sandra; Ramírez, José y Ríos, Jhon (2011), "Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2, 9, pp. 721-737.

Byrd, Patricia (2011), "Complex Sentences with finite & nonfinite clauses". Disponible en: [http://www2.gsu.edu/~eslhpb/grammar/lecture\\_10/complex.html](http://www2.gsu.edu/~eslhpb/grammar/lecture_10/complex.html) Consultado el: 12/08/2011.

Caldero, Juan (2009), *La cortesía en los actos de habla de especial importancia en el aprendizaje de E/LE. Memoria de investigación para optar por el Máster en enseñanza del español como Lengua Extranjera*. Dirigida por Camargo, L. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares.

Calvo, Noelia (2010), "La transferencia lingüística en la interlengua de aprendices de inglés como segunda lengua". EN: *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*, compilado por: Castel, V. y Cubo, L., pp. 253-259.

Calvo, Nuria (2005), "Negative language transfer when learning Spanish as a foreign language", *Interlingüística*, 16, 1, pp. 237-248.

Campillos, Leonardo (2014), "Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera", *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 58, pp.23-59.

Castañer, Marta; Grasso, Alicia; López, Cristina; Mateu, Mercè; Motos, Tomás y Sánchez, Ricardo (2006), *La inteligencia corporal en la escuela, Análisis y propuestas*, Barcelona, Editorial GRAÓ.

Cenoz, Jasone (1997), "L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque", *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Disponible en: <http://aile.revues.org/612> Consultado el: 02/10/2012.

Cerro, Sandra (2008), "Breve estudio sobre la comunicación no verbal". Disponible en: <http://www.losrecursoshumanos.com/contenidos/1005-breve-estudio-sobre-la-comunicacion-no-verbal.html> Consultado el: 30/08/2011.

Chakrani, Brahim. (2007), "Cultural Context and Speech Act Theory: A Socio-pragmatic Analysis of Bargaining Exchanges in Morocco", *Texas Linguistics Forum*, 51, pp. 43-53.

Chavaz, Pascale (2003), "Les actes de parole". Disponible en: <http://www.unige.ch/lettres/philo/enseignants/philipp/teaching/langage/192.pdf>. Consultado el: 30/10/10.

Chen, Yu-Chun (2003), *L'Enseignement du français langue étrangère a Taiwan. Analyse linguistique et praxéologique*. Tesis doctoral para optar por el Doctorado en filosofía y letras. Dirigida por Collès, L. y Klein, J. Université Catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve.

Chnane Davin, Fátima (1999/2000), *La communication orale des primo-arrivants: des interférences de la langue maternelle au transfert des acquis linguistiques du français langue seconde*. Memoria para optar por el Master A en Ciencias de la Educación. Dirigido por Thuilier, O. Université de Provence Aix-Marseille I.

Choroleeva, Kornelia (2009), "Language Transfer: Types of Linguistic Errors Committed by Francophones Learning English as a Second Foreign Language". *Humanising Language Teaching*, 11 (5). Disponible en: <http://www.hltmag.co.uk/oct09/mart02.htm>. Consultado el: 03/03/2013.

Cid, Miriam, Burdach, Ana, Poblete, Mario y Samaniego, José (2003), "Descripción fonofonológica de los patrones prosódicos recurrentes en los actos de habla pública de Chile: Proyecto de investigación", *Onomazein*, 8, pp. 127-137.

Consejo de Europa (2001), *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, cultura y deporte. Disponible en:

[http://www.dfle.ipn.mx/wps/wcm/connect/D0BB16004CFE0562B640BEA6F218F1B/CVC\\_MCER3BCD.PDF?MOD=AJPERES](http://www.dfle.ipn.mx/wps/wcm/connect/D0BB16004CFE0562B640BEA6F218F1B/CVC_MCER3BCD.PDF?MOD=AJPERES) Consultado el: 26/10/2010.

Contreras, Carlos y Ferreira, Anita (2013), "Orden de adquisición en español como lengua extranjera: modalidad subjuntiva", *Revista Literatura y Lingüística*, 28, pp.249-284.

Cummins, Jim (2005), "Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls", TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Disponible en: [http://www.achievementseminars.com/seminar\\_series\\_2005\\_2006/readings/tesol.turkey.pdf](http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf). Consultado el: 05/03/2013.

Debyser, Francis (1970), "La linguistique contrastive et les interférences", *Langue française*, 8, pp. 31-61.

De Leeuw, Esther (2014), "Maturational constraints in bilingual speech". EN: *Advances in the study of bilingualism*, compilado por : Enlli Môn Thomas y Ineke Mennen, pp.25-37.

Desoutter, Cécile (2004), "Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? ", *GERFLINT Synergies France, Revue de didactologie des langues et cultures*, 1, pp. 144-153.

Domínguez, María (2001), "En torno al concepto de interferencia", *Clac*, 5. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>. Consultado el: 07/03/2013.

Dumitrescu, Domnita (2006), "La expresión de buenos deseos hacia nuestro prójimo ¿un acto de habla cortés automático?" Biblioteca virtual universal. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/300234.pdf> Consultado el: 26/10/10.

Dussel, Enrique (1991), "Razón del otro, la «interpelación» como acto de habla", *Anthropos*, 22, pp. 5-42.

Eisenstein, Miriam y Bodman, Jean (1986), "“I very appreciate”: Expressions of gratitude by native and non-native speakers of American English", *Applied Linguistics*, 7, 2, pp. 167-185.

Ellis, Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Escandell, María (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.

Escribano, Asunción (2007), "El discurso reproducido en las informaciones electorales", *Anàlisi*, 35, pp. 65-82.

Farkamekh, Leila (2006), Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones. Tesis doctoral para optar por el Doctorado de Lingüística. Dirigido por Gerbault, J., Université Michel de Montaigne-Bordeaux III.

Fernández, Eulalio (1999/2000), "Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua", *Encuentro, Revista de Investigación e Innovación en Clase de Idiomas*, 11, pp. 106-112.

Galindo, María (2005), "La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE", ASELE Actas XVI, pp. 289-297.

García, José (1998), "Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo XX", *Philologia Hispalensis*, 12, pp. 179-194.

García, Santiago (1988), "El acto de habla en el teatro", *Conjunto*, 77, julio-sept. Disponible en: [http://www.gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM198967\\_23-38.pdf](http://www.gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM198967_23-38.pdf)  
Consultado el: 26/10/2010.

García Landa, Mariano (1998), "A Theoretical Framework for Oral and Written Translation Research", *The Interpreters'Newsletter*, 8, pp. 5-42.

Garrido, Luis (2011), "Habermas y la teoría de la acción comunicativa", *Libros Básicos en la Historia del Campo Iberoamericano de Estudios en Comunicación*, 75. Disponible en: [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38\\_Garrido\\_M75.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf)  
Consultado el: 03/10/2014.

Garrido, María (2005), "Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE", *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 308-317. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0306.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0306.pdf)  
Consultado el: 27/10/2010.

Gass, Susan y Selinker, Larry (2001), *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gómez, Adelina (2003), "El imperativo en los anuncios publicitarios españoles: estudios pragmático desde las necesidades del traductor", *Interlingüística*, 14, pp. 455-465.

Gómez, Tania (2010), "Análisis sociopragmático del acto de habla de la disculpa colombiana", *Hipertexo*, 11, pp. 117-135.

González, Cristóbal (2006-2007), "De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural". Actas del programa de formación para el profesorado de ELE 2006-2007. Disponible en: <http://www.cervantes->

[muenchen.de/es/05\\_lehrerfortb/Actas06-07/6CGonzalez.pdf](http://muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/6CGonzalez.pdf) Consultado el: 26/10/10.

González, Sebastián (2009), "Política de la lengua. Enunciados, poder y sociedad", *Desafíos*, 20, pp. 30-80.

Grande, Francisco (2005), "La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales", *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 332-342. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0330.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0330.pdf) Consultado el: 26/10/2010.

Grice, Paul (1957), "Meaning", *The Philosophical Review*, Vol 66, n°3, pp. 377-388.

Grice, Paul (1967), "Logic in conversation". EN: *Syntax and semantics*, compilado por: Peter Cole y Jerry Morgan (1975), vol. 3, pp. 41-58. Disponible en: [http://www.ifbl.tudresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/philosophische\\_fakultaet/jph/thph/braeuer/lehre/grice\\_ss\\_2009/LogicAndConversation.pdf](http://www.ifbl.tudresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/jph/thph/braeuer/lehre/grice_ss_2009/LogicAndConversation.pdf) Consultado el: 27/10/2010.

Hardin, Karol (2010), "Trying to persuade: speech acts in the persuasive discourse of intermediate Spanish learners". EN: *Mosaic of languages and cultures: studies celebrating the career of Karl J. Franklin*, compilado por: Kenneth A. McElhanon y Geer Reesink, A, pp. 155-179. Disponible en: [http://www.sil.org/silepubs/Pubs/52526/52526\\_MosaicLanguageCultures.pdf](http://www.sil.org/silepubs/Pubs/52526/52526_MosaicLanguageCultures.pdf) Consultado el: 02/11/2010.

Harnish, Robert. (2009), "Internalism and Externalism in speech act theory", *Lodz papers in pragmatics, special issue on speech actions*, 5, 1. pp. 9-31.

Heidrick, Ingrid (2006), "Beyond the L2: How is transfer affected by multilingualism", *The Forum, Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 6 (1). Disponible en: <http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/WJFiles/pdf/Heidrick.pdf>. Consultado el: 11/03/2013.

Hernández, Marianela (2005), "Bidireccionalidad en la traducción: influencia entre lenguas", Universidad de las Américas Puebla, Tesis para optar por el título de Maestría en Lingüística Aplicada, Puebla. Disponible en: [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/mla/hernandez\\_p\\_m/](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mla/hernandez_p_m/) Consultado el: 05/10/2012.

Hsin, Lisa; Legendre, Géraldine y Omaki, Akira (2013), "Priming Cross-Linguistic Interference in Spanish-English Bilingual Children", *BUCLD 37 Proceedings*, 1, pp. 165-177.

Ilyas, Sanaa y Khushi, Qamar (2012), "Facebook status updates: a speech act analysis", *Academic Research International*, 3, 2, pp.500-507.

Isurin, Ludmila (2005), "Cross Linguistic Transfer in Word Order: Evidence from L1 Forgetting and L2 Acquisition". EN: *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, Ohio State University, compilado por: Cohen, J; McAlister, K.; Rolstad, K y MacSwan, J., pp.1115-1130.

Iwashita, Noriko (2012), "Cross-linguistic influence as a factor in the written and oral production of school age learners of Japanese in Australia", *Australian Review of Applied Linguistics*, 35, 3, pp.290-311.

Jacobson, Holly. (2001a), "La comunicación con pacientes hispanohablantes", *Panacea*, 2, 3, pp. 58-66.

Jacobson, Holly. (2001b), "Lo que crees que has dicho no es lo que crees que has dicho. Los efectos de los actos de habla en la comunicación transcultural", *Panacea*, 2, 6. pp. 85-88.

Jamet, Marie-Christine (2009), "Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français", *Synergies Italie*, 5, pp. 49-59.

Klein, Wolfgang (1989), *L'acquisition de la langue étrangère*, Paris, Armand Colin.

Labrador, Tomás (2004), "Actos de cortesía negativa: juramentos, votos y blasfemias", *Káñina, Rev. Artes y Letras*. Univ. Costa Rica, 28, 2, pp. 147-160.

Lado, Robert (1957), *Linguistics across cultures*, Michigan, University of Michigan Press.

Lakkis, Khadija y Malak, Mirna (2000), "Understanding the transfer of prepositions: Arabic to English", *English Teaching Forum*, 38, n°3. Disponible en: <http://exchanges.state.gov/english/teaching/forum/archives/docs/00-38-3-f.pdf>. Consultado el: 29/08/2012.

Leal, María (2009), "Transferencia lingüística: extensión sintáctica y semántica del inglés en el español como lengua heredada en Estados Unidos". Libro de resúmenes del VIII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española. pp. 215-216. Disponible en: [http://8cihlesantiago.org/files/u1/libro\\_resumenes.pdf](http://8cihlesantiago.org/files/u1/libro_resumenes.pdf). Consultado el: 28/08/2012.

Liu, Shaozhong (2001), "Studies on Transfer in Second Language Acquisition", *Guangxi Normal University Journal*, 3. Disponible en: <http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDI QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gxnu.edu.cn%2FPersonal%2Fszliu%2FTransfer%2520in%2520SLA%2520Research.doc&ei=fYpAUfWKDYmo9gSjsYH4CQ&usq=AFQjCNH6Cgu2gbLErfjY0iJQdMuXp6U6eA&bvm=bv.43287494,d.eWU>. Consultado el: 13/03/2013.

López, Humberto (1989), *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.

López Quero, Salvador (2004), “¡Qué fuerte!: Función pragmadiscursiva”. EN: *Studia Lingüística et philologica. In memoriam Feliciano Delgado*, compilado por: Calero, M., Osuna, F y Zamorano, A, pp. 139-161.

Lozano, Lidia (2012), Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales: El proceso de comprensión escrita. Tesis doctoral. Dirigida por Hernanz, M. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Machado, Yunier (2011), “La comunicación verbal en la comunicación de los estudiantes de la facultad de español para no hispanohablantes en el proceso de aprendizaje”, Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3, 28. Disponible en: <http://econpapers.repec.org/scripts/redir.pf?u=http%3A%2F%2Fwww.eumed.net%2Frev%2Fced%2F28%2Fymg.htm;h=repec:erv:cedced:y:2011:i:28:120>  
Consultado el: 31/08/2011.

Manchón, Rosa (2001), “Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas”. EN: *Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, Anexo 1, compilado por: Pastor, S y Salazar, V., pp. 39-72.

Manero, Elvira (2007), “El refraneo español de contenido metalingüístico: refranes sobre tipos de texto y actos de habla”, *Rilce*, 23, 2, pp. 417-434.

Martínez, Juan (1999), Reflexiones psicolingüísticas sobre la naturaleza y dinámica del fenómeno de la interferencia durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Tesis doctoral para optar por el Doctorado en filología anglogermánica. Dirigida por McGinity, M. Universidad de Extremadura. Badajoz.

Martínez, Miguel (2006), “Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa” *Paradigma*, 27, 2. Disponible en: <http://miguelmartinezm.atspace.com/Validez%20y%20Confiab%20en%20la%20Metod%20Cualit.htm> Consultado el: 31/08/2011.

Mayoral, Roberto (1996), “La traducción de la variación lingüística”. Disponible en: [http://www.ugr.es/~rasensio/docs/La traducción variación lingüística.pdf](http://www.ugr.es/~rasensio/docs/La%20traduccion%20variacion%20linguistica.pdf)  
Consultado el 05/09/2011.

Melby Lervag, Mónica y Lervag, Arne (2011), “Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence”, *Journal of Research in Reading*, 34, 1, pp.114-135.

Mellado, Carmen (1998), “Interferencias lingüísticas español-alemán: un enfoque comunicativo-pragmático”, ASELE, Actas IX, pp. 491-498.

Mendizábal, Nieves (1995), “La expresión del deseo, ruego y mandato en español. Punto de vista onomasiológico”. Actas del VI Congreso Internacional de



ASELE. pp. 259-265. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0258.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0258.pdf)  
Consultado el: 25/10/2010.

Mennella, María (2011), *Apprendre le français en tant que langue étrangère: question d'investissements subjectifs?* Tesis doctoral. Dirigida por Anderson, P. Universidad de Franche-Comté. Besançon.

Merma, Gladys (2007), *Contacto lingüístico entre el español y el quechua: un enfoque cognitivo-pragmático de las transferencias morfosintácticas en el español andino peruano.* Tesis doctoral. Dirigida por Herrero, A. y Calvo, J. Universidad de Alicante. Alicante.

Moreno, Francisco (2009), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.

Murphy, Shirin (2005), "Second Language Transfer during Third Language Acquisition". Disponible en:  
<http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fjournal.tc-library.org%2Findex.php%2Ftesol%2Farticle%2Fdownload%2F23%2F28&ei=JyRHUdDNOYm69QTblIDYDw&usq=AFQjCNGzQwsWa-fqXlqEFv0sApr04XcE6A&bvm=bv.43828540,d.eWU>. Consultado el: 18/03/2013.

Navarro, Jesús (2007), "Promesas deconstruidas. Austin, Derrida, Searle", *Thémata. Revista de Filosofía*, 39, pp.119-125.

Nehaoua, Lounis (2010), "Les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère", *Synergies Algérie*, 9, pp. 83-91.

Odlin, Terence (1989), *Language Transfer*, Cambridge, Cambridge University Press.

Orozco, Guillermo (1997), "Paradigmas de producción de conocimientos. En la investigación de la comunicación desde la perspectiva cualitativa", *Métodos de investigación Cualitativa*. Disponible en:  
<http://correo.udlap.mx/~jpriante/paradigmas.html> Consultado el: 11/09/2010.

Ortega, Galo y Loja, María (2009-2010), *Interferencia lingüística en la enseñanza en castellano a los niños kichwa hablantes de 4to, 5to y 6to año de educación general básica de la escuela "Antonio Molina Iglesias" del canton cañar durante el año lectivo 2009-2010.* Tesis para optar por el título de Licenciados en Ciencias de la Educación, mención Pedagogía. Dirigido por Solórzano, F., Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador.

Patiño, Carlos (2006), "Sociolectos y registros en el habla bogotana". Disponible en:  
<http://especiales.universia.net.co/vigia-del-idioma/numero-5-diciembre-2003/sociolectos-y-registros-en-el-habla-bogotana.html> Consultado el: 10/08/2011.

Pérez, Camila (2008), "La comprensión de actos de habla directos e indirectos simples y complejos en niños con y sin asperger", *Cyber humanitatis*, pp. 14-14. Disponible en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5962/5829> Consultado el: 11/11/2010.

Pérez, Sara. (2002), "Verbos de actos de habla y modalidad: una mirada desde el análisis de discurso", *Iztapalapa*, 53, año 23, pp. 51-66.

Pinto, Jorge (2013), "Cross-linguistic influence at lexical level. A study with Moroccan learners of Portuguese as an L3/LN", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12, pp.3-50.

Pishghadam, Reza y Sharafadini, Maryam (2011), "Delving into Speech Act of Suggestion: A Case of Iranian EFL Learners", *International Journal of Business and Social Science*, 2, 16, pp.152-160.

Poyatos, Fernando (1968), "Paralingüística y Kinésica: para una teoría del sistema comunicativo del hablante español", *AIH Actas III*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/03/aih\\_03\\_1\\_081.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/03/aih_03_1_081.pdf) Consultado el: 30/08/2001.

Preis, Teresinha (2004), "Stratégies d'apprentissage employées par des apprenants débutants dans l'acquisition du FLE en milieu institutionnel". Disponible en: [http://www.fbpf.org.br/cd2/liste\\_des\\_auteurs/g/teresinha\\_preis\\_garcia.pdf](http://www.fbpf.org.br/cd2/liste_des_auteurs/g/teresinha_preis_garcia.pdf). Consultado el: 21/03/2013.

Prieto, José (2005), "Towards a global view of the transfer phenomenon", *The Reading Matrix*, 5, 2, pp. 116-128.

Procházková, Petra (2006), "Fundamentos de la lingüística del corpus. Concepción de los corpus y métodos de investigación con corpus". Disponible en: [http://www.prochazkova.de/fundamentos\\_de\\_la\\_ling%C3%BC%C3%ADstica\\_de\\_corpus.pdf](http://www.prochazkova.de/fundamentos_de_la_ling%C3%BC%C3%ADstica_de_corpus.pdf) Consultado el 21/03/2011.

Pulido, Yeny (2010), *La interferencia léxica español (l1)-inglés (l2) e inglés (l2)-español (l1) en el texto escrito de estudiantes de grado 9º del colegio bilingüe pío XII*. Tesis para optar por el título de Magíster en Lingüística. Dirigido por Moya, C., Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Rabadi, Najib y Odeh, Akram (2010), "L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreiniens", *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, 2, 2, pp. 163-177.

Real Academia Española (2010), *Nueva gramática de la lengua española, Manual*, Bogotá, Editorial Planeta Colombiana.

Reyes, Areli (2005), Influencia interlingüística en el marco sintáctico de subcategorización en verbos en inglés como lengua extranjera. Tesis para optar por el título de Magíster en Lingüística Aplicada. Dirigido por Hall, C. Universidad de las Américas Puebla, Puebla.

Richards, Jack; Platt, John y Platt, Heidi (1997), *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel Referencia.

Rodriguez, Clemente; Lorenzo, Oswaldo y Herrera, Lucía (2005), "Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad", *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15, 2, pp. 133-154.

Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1996), *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Editorial Aljibe, Málaga.

Rostami, Ali y Boroomand, Faezeh (2015), "A quantitative analysis of Iranian EFL learners' sources of written errors", *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4, 1, pp. 31-42. Disponible en: <file:///C:/Users/Ana/Downloads/682-2851-1-PB.pdf> Consultado el: 13/10/2014.

Rubio, Alfonso (2007), "El imperativo: la expresión de ruego y mandato en español", *Lenguaje*, 35, 1. pp. 47-78.

Ruiz, Leyre (2000), "Ofrecimiento y cortesía en francés", *Estudios de Lingüística*, 14, pp. 185-197.

Ruiz, Leyre (2000-2001), "Estrategias de invitación en español e imagen social de los hablantes: un estudio empírico", *Pragmalingüística*, 8, 9, pp. 261-178.

Ruiz, Leyre (2001), "Las imágenes de los interlocutores en el acto de habla proposición en francés", *Sintagma*, 13, pp. 35-53.

Ruiz, Leyre (2004), "El acto de habla "invitación" en español y en francés: análisis comparativo de la cortesía", *Revista española de lingüística*, 34, 2, pp. 421-454.

Salazar, Leonor (2006), "Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras", *Laurus*, 12, pp. 45-72.

Salcedo, Eduardo (2004), Robots, actos de habla e imposibilidad de verificación intencional. Bogotá, Fundación Método. Disponible en: <http://www.grupometodo.org/roboveri.PDF> Consultado el: 26/10/2010.

Savli, Füsün (2009), "Interférences lexicales entre deux langues étrangères", *Synergies Turquie*, 2, pp. 179-184.

Scheu, Dagmar y Alarcón, Carmen (1994-1995), "Diferencias en los procesos asociativos: transferencias culturales en el aprendizaje de una LE", *Revista española de lingüística aplicada*, 10, pp. 261-270.

Searle, John (1965), "What is a speech act". EN: Philosophy in America, compilado por: Max Black, Londres, Allen and Unwin. Disponible en: <http://openlearn.open.ac.uk/file.php/3183!/via/oucontent/course/60/reading2.pdf>  
Consultado el: 28/10/2010.

Searle, John (1968). "Austin on Locutionary and Illocutionary Acts", The Philosophical Review, Vol. 77, nº4, pp. 405-424. Disponible en: <http://www.jstor.org/pss/2183008> Consultado el: 28/10/2010.

Searle, John (1969), *Speech acts: an essay in the philosophy of language*, Cambridge, Cambridge University Press.

Searle, John (1979), *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*, Cambridge, Cambridge University Press.

Searle, John y Vanderveken, Daniel (1985), *Foundations of illocutionary logic*, Cambridge, Cambridge University Press.

Smith, Barry. (2002), *John Searle*, Cambridge, Cambridge University Press.

Soler, Marta y Flecha, Ramón (2010), "Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA", *Revista Signos*, 43, pp. 363-375.

Solís, Isabel (2005), "La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos" Actas XVI del Congreso Internacional de ASELE. pp. 607-615. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0605.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0605.pdf)  
Consultado el: 14/09/2011.

Stapleton, Laura (2004), Variation in the performance of speech acts in the peninsular Spanish: apologies and requests. Disertación realizada para la Graduate Faculty of the Louisiana State University and Mechanical College como cumplimiento parcial del grado de Doctor en Filosofía.

Tardieu, Claire (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés Communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses.

Tulloch, Brandon y Fernández Villanueva, Marta (2013), "The Role of Previously Learned Languages in the Thought Processes of Multilingual Writers at the Deutsche Schule Barcelona", *Research in the Teaching of English*, 47, 4, pp.420-441.

Van Dijk, Teun (1977), "Context and cognition: knowledge frames and speech acts comprehension", *Journal of pragmatics*, 1, pp. 211-232.

Van Dijk, Teun (1980), "Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso", *Semiosis*, 5, pp. 33-53.

Vergara, Adrián (2006), "Actos de habla en editoriales del periódico La Nación en Costa Rica", *Onomázein*, 14, 2, pp. 141-161.

Veiz, José (2000), *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel.

Vinther, Thora (2007), "Función elocutiva y nivel de cortesía de la expresión ¿por qué no...?", *Spanish in context*, 4, 1, pp. 99-118.

Wang, Dongjin (2011), "Language Transfer and the Acquisition of English Light Verb + Noun Collocations by Chinese Learners", *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 34, 2, pp. 107-125.

Wang, Ping (2008), "Exploring Errors in Target Language Learning and Use: Practice Meets Theory", *CCSE English Language Teaching*, 1, 2, pp. 182-187.

Wang, Tammy (2013), "Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Factors Influencing Interlanguage Transfer", *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 13, 2, pp. 99-114.

Zares, Melia (2013), "Various speech acts in disclosing conversational implicature among UKM KSR PMI UNIT UNILA members", *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, 1, 4, pp.293-297.

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Continuo de idiomas directos e indirectos. Tomado de Jacobson (2001: 87). .....	83
<b>Tabla 2:</b> Realizaciones del acto de habla de orden en español (Vinther 2007: 112). .....	85
<b>Tabla 3:</b> Expresiones de la orden en español (a partir de Rubio 2007). .....	87
<b>Tabla 4:</b> Áreas transferibles desde el punto de vista cultural (Traducido de Prieto 2005). .....	117
<b>Tabla 5:</b> Parámetros de clasificación de los procesos de transferencia (Salazar 2006). .....	119
<b>Tabla 6:</b> Complemento a los parámetros de clasificación de los procesos de transferencia.....	120
<b>Tabla 7:</b> Adquisición multilingüe de lenguas (Cenoz 1997). .....	128
<b>Tabla 8:</b> Fuente psicolingüística de errores (traducido de Ellis 1994).....	149
<b>Tabla 9:</b> Ficha técnica de los elementos que integran el <i>corpus</i> .....	177
<b>Tabla 10:</b> Realizaciones declarativas de orden en español y registro. ....	182
<b>Tabla 11:</b> Realizaciones imperativas de orden en español y registro. ....	186
<b>Tabla 12:</b> Realizaciones interrogativas de orden en español y registro. ....	190
<b>Tabla 13:</b> Realizaciones declarativas de orden en inglés y registro.....	192
<b>Tabla 14:</b> Realizaciones imperativas de orden en inglés y registro. ....	195
<b>Tabla 15:</b> Realizaciones interrogativas de orden en inglés y registro. ....	199
<b>Tabla 16:</b> Realizaciones declarativas de orden en francés y registro. ....	201
<b>Tabla 17:</b> Realizaciones imperativas de orden en francés y registro. ....	204
<b>Tabla 18:</b> Realizaciones interrogativas de orden en francés y registro.....	207
<b>Tabla 19:</b> Realizaciones declarativas de orden en español y aspectos de cortesía. ....	210
<b>Tabla 20:</b> Realizaciones imperativas de orden en español y aspectos de cortesía. ....	212
<b>Tabla 21:</b> Realizaciones interrogativas de orden en español y aspectos de cortesía.....	215
<b>Tabla 22:</b> Realizaciones declarativas de orden en inglés y aspectos de cortesía. ....	217

<b>Tabla 23:</b> Realizaciones imperativas de orden en inglés y aspectos de cortesía. .....	218
<b>Tabla 24:</b> Realizaciones interrogativas de orden en inglés y aspectos de cortesía. .....	220
<b>Tabla 25:</b> Realizaciones declarativas de orden en francés y aspectos de cortesía. .....	222
<b>Tabla 26:</b> Realizaciones imperativas de orden en francés y aspectos de cortesía. .....	224
<b>Tabla 27:</b> Realizaciones interrogativas de orden en francés y aspectos de cortesía.....	225
<b>Tabla 28:</b> Realizaciones declarativas de orden en español y variación sociolingüística. ....	230
<b>Tabla 29:</b> Realizaciones imperativas de orden en español y variación sociolingüística. ....	232
<b>Tabla 30:</b> Realizaciones interrogativas de orden en español y variación sociolingüística. ....	234
<b>Tabla 31:</b> Realizaciones declarativas de orden en inglés y variación sociolingüística. ....	238
<b>Tabla 32:</b> Realizaciones imperativas de orden en inglés y variación sociolingüística. ....	240
<b>Tabla 33:</b> Realizaciones interrogativas de orden en inglés y variación sociolingüística. ....	242
<b>Tabla 34:</b> Realizaciones declarativas de orden en francés y variación sociolingüística. ....	244
<b>Tabla 35:</b> Realizaciones imperativas de orden en francés y variación sociolingüística. ....	246
<b>Tabla 36:</b> Realizaciones interrogativas de orden en francés y variación sociolingüística. ....	248
<b>Tabla 37:</b> Realizaciones declarativas de orden en español y claves fonológicas de contextualización. ....	250
<b>Tabla 38:</b> Realizaciones imperativas de orden en español y claves fonológicas de contextualización. ....	251

<b>Tabla 39:</b> Realizaciones interrogativas de orden en español y claves fonológicas de contextualización. ....	254
<b>Tabla 40:</b> Realizaciones declarativas de orden en inglés y claves fonológicas de contextualización. ....	255
<b>Tabla 41:</b> Realizaciones imperativas de orden en inglés y claves fonológicas de contextualización. ....	257
<b>Tabla 42:</b> Realizaciones interrogativas de orden en inglés y claves fonológicas de contextualización. ....	258
<b>Tabla 43:</b> Realizaciones declarativas de orden en francés y claves fonológicas de contextualización. ....	262
<b>Tabla 44:</b> Realizaciones imperativas de orden en francés y claves fonológicas de contextualización. ....	263
<b>Tabla 45:</b> Realizaciones interrogativas de orden en francés y claves fonológicas de contextualización. ....	264
<b>Tabla 46:</b> Realizaciones declarativas de orden en español y claves léxicas de contextualización. ....	268
<b>Tabla 47:</b> Realizaciones imperativas de orden en español y claves léxicas de contextualización. ....	270
<b>Tabla 48:</b> Realizaciones interrogativas de orden en español y claves léxicas de contextualización. ....	274
<b>Tabla 49:</b> Realizaciones declarativas de orden en inglés y claves léxicas de contextualización. ....	276
<b>Tabla 50:</b> Realizaciones imperativas de orden en inglés y claves léxicas de contextualización. ....	279
<b>Tabla 51:</b> Realizaciones interrogativas de orden en inglés y claves léxicas de contextualización. ....	282
<b>Tabla 52:</b> Realizaciones declarativas de orden en francés y claves léxicas de contextualización. ....	285
<b>Tabla 53:</b> Realizaciones imperativas de orden en francés y claves léxicas de contextualización. ....	289
<b>Tabla 54:</b> Realizaciones interrogativas de orden en francés y claves léxicas de contextualización. ....	292



<b>Tabla 55:</b> Realizaciones declarativas de orden en español y claves de cinésica y proxémica de contextualización.....	295
<b>Tabla 56:</b> Realizaciones imperativas de orden en español y claves de cinésica y proxémica de contextualización.....	296
<b>Tabla 57:</b> Realizaciones interrogativas de orden en español y claves de cinésica y proxémica de contextualización.....	301
<b>Tabla 58:</b> Realizaciones declarativas de orden en inglés y claves de cinésica y proxémica de contextualización.....	303
<b>Tabla 59:</b> Realizaciones imperativas de orden en inglés y claves de cinésica y proxémica de contextualización.....	307
<b>Tabla 60:</b> Realizaciones interrogativas de orden en inglés y claves de cinésica y proxémica de contextualización.....	309
<b>Tabla 61:</b> Realizaciones declarativas de orden en francés y claves de cinésica y proxémica de contextualización.....	313
<b>Tabla 62:</b> Realizaciones imperativas de orden en francés y claves de cinésica y proxémica de contextualización.....	315
<b>Tabla 63:</b> Realizaciones interrogativas de orden en francés y claves de cinésica y proxémica de contextualización.....	317
<b>Tabla 64:</b> Realizaciones declarativas de orden en inglés LE y registro. ....	320
<b>Tabla 65:</b> Realizaciones imperativas de orden en inglés LE y registro. ....	325
<b>Tabla 66:</b> Realizaciones interrogativas de orden en inglés LE y registro. ....	329
<b>Tabla 67:</b> Otras tipologías de transferencia de orden sintáctico. ....	331
<b>Tabla 68:</b> Realizaciones declarativas de orden en inglés LE y aspectos de cortesía.....	332
<b>Tabla 69:</b> Realizaciones imperativas de orden en inglés LE y aspectos de cortesía.....	336
<b>Tabla 70:</b> Realizaciones interrogativas de orden en inglés LE y aspectos de cortesía.....	338
<b>Tabla 71:</b> Realizaciones declarativas de orden en inglés LE y claves fonológicas de contextualización. ....	342
<b>Tabla 72:</b> Realizaciones imperativas de orden en inglés LE y claves fonológicas de contextualización. ....	349

<b>Tabla 73:</b> Realizaciones interrogativas de orden en inglés LE y claves fonológicas de contextualización. ....	352
<b>Tabla 74:</b> Realizaciones declarativas de orden en inglés LE y claves léxicas de contextualización. ....	354
<b>Tabla 75:</b> Realizaciones imperativas de orden en inglés LE y claves léxicas de contextualización. ....	362
<b>Tabla 76:</b> Realizaciones interrogativas de orden en inglés LE y claves léxicas de contextualización. ....	366
<b>Tabla 77:</b> Realizaciones declarativas de orden en inglés LE y claves de cinésica y proxémica de contextualización. ....	371
<b>Tabla 78:</b> Realizaciones imperativas de orden en inglés LE y claves de cinésica y proxémica de contextualización. ....	376
<b>Tabla 79:</b> Realizaciones interrogativas de orden en inglés LE y claves de cinésica y proxémica de contextualización. ....	380
<b>Tabla 80:</b> Realizaciones declarativas de orden en francés LE y registro. ....	383
<b>Tabla 81:</b> Realizaciones imperativas de orden en francés LE y registro. ....	389
<b>Tabla 82:</b> Realizaciones interrogativas de orden en francés LE y registro. ....	391
<b>Tabla 83:</b> Realizaciones declarativas de orden en francés LE y aspectos de cortesía. ....	394
<b>Tabla 84:</b> Realizaciones imperativas de orden en francés LE y aspectos de cortesía. ....	397
<b>Tabla 85:</b> Realizaciones interrogativas de orden en francés LE y aspectos de cortesía. ....	399
<b>Tabla 86:</b> Realizaciones declarativas de orden en francés LE y claves fonológicas de contextualización. ....	403
<b>Tabla 87:</b> Realizaciones imperativas de orden en francés LE y claves fonológicas de contextualización. ....	410
<b>Tabla 88:</b> Realizaciones interrogativas de orden en francés LE y claves fonológicas de contextualización. ....	414
<b>Tabla 89:</b> Realizaciones declarativas de orden en francés LE y claves léxicas de contextualización. ....	418
<b>Tabla 90:</b> Realizaciones imperativas de orden en francés LE y claves léxicas de contextualización. ....	424

<b>Tabla 91:</b> Realizaciones interrogativas de orden en francés LE y claves léxicas de contextualización. ....	428
<b>Tabla 92:</b> Realizaciones declarativas de orden en francés LE y claves de cinésica y proxémica de contextualización. ....	432
<b>Tabla 93:</b> Realizaciones imperativas de orden en francés LE y claves de cinésica y proxémica de contextualización. ....	437
<b>Tabla 94:</b> Realizaciones interrogativas de orden en francés LE y claves de cinésica y proxémica de contextualización. ....	441
<b>Tabla 95:</b> Manejo de idiomas y nivel. Estudiantes de inglés. ....	442
<b>Tabla 96:</b> Manejo de idiomas y nivel. Estudiantes de francés. ....	443
<b>Tabla 97:</b> Metacognición de la transferencia. Estudiantes de inglés. ....	451
<b>Tabla 98:</b> Metacognición de la transferencia. Estudiantes de francés. ....	467

## ÍNDICE DE AUTORES

---

### A

Abentosa · 43, 502  
Acosta · 38, 502  
Afizah y Mugableh · 10, 502  
Aguilar · i, iv, 35, 502  
Alonso · 13, 100, 101, 102, 104, 106,  
109, 111, 121, 122, 130, 151, 153,  
155, 159, 450, 451, 460, 502  
Álvarez · 29, 72, 73, 74, 75, 76, 78,  
88, 207, 502  
Alwood · 43, 44, 502  
Amezcuá y Gálvez · 502  
Andrés · 91, 92, 502  
Anguera, Blanco, Losada y  
Hernández · 163, 503  
Asher y Lascarides · vii, 41, 63, 64,  
65, 183, 503  
Austin · vii, 11, 26, 27, 30, 32, 33, 34,  
35, 36, 37, 38, 43, 44, 46, 47, 48,  
51, 55, 58, 66, 81, 87, 89, 502, 503,  
511, 514

---

### B

Bahamontes · 34, 503  
Bailini · 156, 503  
Barros · 71, 98, 503  
Belkacem · 105, 106, 503  
Berdet y Herrera · 93, 503  
Bernal · 57, 58, 59, 503  
Beyssade y Marandin · 12, 29, 42,  
64, 85, 196, 205, 503  
Björgvinsson · 46, 503  
Blanco · 42, 51, 504  
Blas · 79, 130, 131, 140, 147, 495,  
503  
Blázquez · 106, 121, 123, 504  
Börjesson · 160, 504  
Borzi · 65, 504

Brezinová · 24, 105, 106, 108, 109,  
111, 113, 114, 451, 454, 456, 504  
Brown e Iwasaki · 14, 131, 135, 156  
Brown y Levinson · 65, 67, 68, 207,  
504  
Buitrago, Ramírez y Ríos · 14, 25,  
104, 121, 136, 142, 147, 504  
Byrd · 164, 504

---

### C

Caldero · 12, 23, 84, 95, 207, 226,  
326, 366, 485, 504  
Calvo · 103, 106, 108, 110, 141, 146,  
147, 154, 451, 504, 505, 511  
Campillos · 357, 384, 505  
Castañer, Grasso, López, Mateu,  
Motos y Sánchez · 92, 505  
Cenoz · 13, 127, 128, 131, 134, 141,  
142, 476, 505  
Cerro · 90, 91, 92, 505  
Chakrani · 61, 505  
Chavaz · 34, 35, 505  
Chen · 112, 144, 505  
Chnane Davin · 102, 114, 505  
Choroleeva · 149, 153, 160, 505  
Cid, Burdach, Poblete y Samaniego ·  
505  
Consejo de Europa · 11, 90, 96, 100,  
125, 457, 495, 505  
Contreras y Ferreira · 132, 134, 506  
Cummins · 116, 128, 139, 140, 482,  
506

---

### D

De Leeuw · 114, 506  
Debysen · 107, 108, 114, 115, 116,  
121, 147, 153, 506  
Desoutter · 124, 143, 160, 506

Domínguez · 105, 107, 108, 131,  
135, 139, 506  
Dumitrescu · 70, 506  
Dussel · 84, 506

---

**E**

Eisenstein y Bodman · 10, 21, 506  
Ellis · 103, 104, 110, 112, 113, 123,  
124, 129, 130, 133, 134, 135, 136,  
137, 138, 140, 147, 148, 149, 151,  
152, 154, 451, 452, 454, 455, 477,  
483, 506  
Escandell · 11, 70, 81, 89, 95, 226,  
506  
Escribano · 26, 27, 66, 67, 74, 506

---

**F**

Farkamekh · 13, 23, 124, 132, 134,  
137, 141, 143, 144, 154, 157, 476,  
507  
Fernández · 135, 156, 507, 514

---

**G**

Galindo · 13, 118, 132, 157, 507  
García · 60, 109, 120, 121, 123, 124,  
131, 151, 163, 507, 513  
García Landa · 95, 96, 507  
Garrido · 44, 62, 67, 68, 69, 70, 71,  
97, 208, 210, 213, 226, 507  
Gass y Selinker · 103, 120, 121, 122,  
123, 125, 127, 128, 132, 133, 137,  
147, 451, 453, 477, 482, 507  
Gómez · 26, 76, 87, 88, 98, 199, 207,  
507  
González · 26, 27, 34, 66, 69, 72, 80,  
96, 130, 226, 503, 507, 508  
Grande · 73, 508  
Grice · vii, 11, 29, 36, 39, 41, 46, 51,  
63, 64, 65, 95, 508

---

**H**

Hardin · 10, 24, 26, 74, 508  
Harnish · 34, 39, 51, 508  
Heidrick · 100, 116, 125, 142, 143,  
476, 508  
Hernández · 101, 126, 148, 149, 154,  
452, 469, 508  
Hogg y Vaughan · 91  
Hsin, Legendre y Omaki · 138, 508

---

**I**

Ilyas y Khushi · 29, 49, 508  
Isurin · 133, 509  
Iwashita · 138, 160, 509

---

**J**

Jacobson · 25, 83, 85, 89, 193, 509  
Jamet · 123, 124, 149, 482, 509

---

**K**

Klein · 103, 134, 505, 509

---

**L**

Labrador · 66, 67, 70, 226, 509  
Lado · 100, 124, 509  
Lakkis y Malak · 122, 132, 151, 509  
Leal · 105, 509  
Liu · 117, 482, 509  
López · 77, 78, 510  
López Quero · 59, 62, 63, 510  
Lozano · 104, 367, 510

---

**M**

Machado · 92, 510  
Manchón · 101, 108, 110, 111, 112,  
120, 122, 147, 451, 468, 510  
Manero · 49, 510

Martínez · 108, 125, 141, 150, 155,  
156, 160, 171, 510  
Mayoral · 78, 248, 510  
Melby Lervag y Lervag · 136, 144,  
510  
Mellado · 156, 157, 510  
Mendizábal · 12, 83, 84, 180, 218,  
511  
Mennella · iv, 45, 511  
Merma · 104, 110, 116, 117, 511  
Moreno · 77, 78, 116, 248, 511  
Murphy · 113, 129, 134, 137, 141,  
142, 143, 144, 145, 453, 467, 470,  
511

---

**N**

Navarro · 43, 89, 496, 511  
Nehaoua · 148, 153, 511

---

**O**

Odlin · 12, 100, 101, 113, 114, 118,  
134, 135, 138, 139, 140, 141, 145,  
146, 148, 150, 151, 152, 155, 169,  
344, 453, 459, 491, 511  
Orozco · 163, 511  
Ortega y Loja · 511

---

**P**

Patiño · 75, 207, 511  
Pérez · 50, 61, 81, 83, 94, 512  
Pinto · 129, 132, 512  
Pishghadam y Sharafadini · 76, 134,  
512  
Poyatos · 90, 512  
Preis · 155, 512  
Prieto · 110, 117, 118, 130, 155, 482,  
512  
Procházková · 512  
Pulido · 109, 115, 457, 512

---

**R**

Rabadi y Odeh · 110, 158, 512  
Real Academia Española · 30, 62,  
82, 87, 88, 164, 512  
Reyes · 158, 513  
Richards, Platt y Platt · 120, 513  
Rodríguez, Gil y García · 171, 180,  
513  
Rodríguez, Lorenzo y Herrera · 513  
Rostami y Boroomand · 108, 148,  
513  
Rubio · 12, 86, 89, 164, 180, 187,  
188, 199, 218, 513  
Ruiz · 21, 50, 67, 68, 82, 83, 84, 163,  
164, 177, 180, 210, 226, 227, 513

---

**S**

Salazar · iv, 99, 105, 107, 115, 119,  
120, 155, 158, 450, 482, 496, 510,  
513  
Salcedo · 51, 513  
Savli · 126, 513  
Scheu y Alarcón · 514  
Searle · vii, 10, 11, 25, 27, 30, 32, 33,  
35, 36, 37, 38, 44, 46, 47, 48, 49,  
50, 51, 52, 53, 55, 60, 62, 63, 64,  
80, 83, 95, 480, 511, 514  
Searle y Vanderveken · 10, 11, 28,  
57, 58, 59, 62, 80  
Smith · 31, 32, 34, 35, 36, 38, 122,  
514  
Soler y Flecha · 514  
Solís · 97, 98, 457, 514  
Stapleton · 22, 77, 514

---

**T**

Tardieu · 31, 38, 514  
Tullok y Fernández Villanueva · 79,  
514

---

**V**

Van Dijk · 93, 94, 514, 515

Vergara · 48, 49, 50, 55, 60, 63, 515

Veze · 30, 88, 515

Vinther · 12, 61, 65, 84, 85, 164, 180,  
183, 184, 515

---

**W**

Wang · 144, 148, 160, 515

---

**Z**

Zares · 65, 515

## ÍNDICE DE NOCIONES

---

### A

acto amenazante · 71, 227, 396, 481  
actos de habla · v, vii, viii, 10, 11, 12,  
15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27,  
28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 41,  
42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53,  
57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68,  
70, 71, 72, 79, 80, 81, 82, 83, 84,  
88, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 104,  
117, 118, 157, 177, 183, 197, 260,  
265, 385, 480, 481, 482, 486, 499,  
500, 502, 503, 504, 505, 507, 509,  
510, 512, 513, 514  
actos de habla indirectos · vii, 62, 83  
actos ilocucionarios · vii, 26, 27, 28,  
34, 36, 38, 39, 50, 52, 53, 55, 504  
aprendizaje · v, viii, 10, 13, 16, 17,  
18, 21, 23, 24, 25, 66, 72, 95, 96,  
97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105,  
107, 108, 109, 110, 111, 113, 114,  
115, 119, 120, 121, 122, 126, 127,  
129, 130, 131, 133, 134, 135, 136,  
137, 139, 141, 142, 144, 145, 147,  
148, 151, 154, 155, 157, 158, 159,  
160, 164, 170, 318, 334, 362, 367,  
380, 381, 387, 391, 392, 396, 442,  
443, 450, 451, 453, 454, 455, 459,  
467, 471, 472, 477, 482, 483, 491,  
493, 494, 495, 496, 497, 498, 500,  
503, 504, 505, 507, 510, 513, 514  
aspectos fonológicos · 251, 260, 486,  
499

---

### C

camuflada, realización · 17, 85, 164,  
181, 185, 189, 191, 192, 198, 200,  
201, 206, 207, 209, 210, 211, 214,  
215, 216, 217, 219, 220, 221, 222,

223, 224, 225, 228, 232, 236, 240,  
242, 246, 249, 253, 254, 257, 261,  
263, 266, 268, 270, 272, 274, 277,  
280, 283, 287, 290, 293, 299, 301,  
307, 311, 315, 320, 327, 328, 329,  
331, 332, 333, 334, 335, 336, 337,  
342, 350, 352, 354, 360, 364, 371,  
378, 383, 385, 390, 393, 394, 395,  
397, 399, 403, 412, 416, 418, 422,  
426, 432, 439, 480, 484  
cinésica · v, 46, 89, 91, 92, 164, 294,  
296, 300, 302, 303, 306, 308, 309,  
312, 314, 316, 368, 370, 372, 375,  
379, 429, 431, 433, 436, 440, 481,  
488, 519, 520, 521  
claves de contextualización · viii, 88,  
249, 250, 253, 254, 256, 257, 261,  
262, 263, 266, 268, 272, 274, 277,  
280, 283, 287, 290, 293, 295, 299,  
301, 305, 307, 311, 313, 315, 340,  
342, 347, 350, 352, 354, 360, 364,  
369, 371, 374, 378, 401, 403, 408,  
412, 416, 418, 422, 426, 430, 432,  
435, 439  
claves léxicas · 267, 269, 273, 275,  
278, 281, 284, 288, 291, 353, 355,  
361, 365, 417, 419, 423, 427, 486,  
487, 518, 520, 521  
cortesía · vii, 11, 12, 14, 16, 22, 23,  
60, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 80,  
81, 83, 86, 97, 118, 164, 169, 180,  
207, 209, 211, 214, 216, 217, 219,  
221, 223, 224, 226, 227, 235, 286,  
289, 292, 326, 330, 331, 332, 333,  
334, 335, 337, 338, 358, 366, 392,  
393, 394, 397, 399, 400, 420, 441,  
443, 449, 459, 460, 464, 465, 470,  
476, 480, 482, 485, 486, 489, 490,  
491, 496, 499, 503, 504, 508, 509,  
513, 515, 516, 517, 519, 520



---

**D**

de orden inferior, transferencia · 321, 330, 415, 424, 453, 454, 456, 474  
de orden superior, transferencia · 115, 452, 474, 475, 482, 497  
directa, realización · 17, 22, 83, 85, 108, 119, 164, 184, 185, 187, 193, 194, 203, 204, 207, 211, 217, 223, 230, 238, 244, 250, 251, 256, 262, 268, 277, 287, 295, 305, 313, 324, 329, 334, 335, 338, 347, 360, 374, 376, 387, 388, 397, 408, 422, 435, 451, 453, 468, 472, 480, 482, 484, 490, 493

---

**E**

edad · viii, 14, 15, 16, 22, 74, 77, 98, 122, 127, 140, 141, 164, 165, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 442, 481, 483, 485, 500  
efecto de la LE · 438, 467, 493  
errores · viii, 13, 17, 23, 25, 35, 74, 97, 99, 103, 106, 108, 112, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 322, 323, 326, 329, 345, 346, 356, 363, 367, 381, 386, 389, 391, 392, 406, 414, 420, 425, 438, 461, 464, 469, 471, 477, 482, 489, 491, 492, 494, 497, 502, 505, 516  
estrategia de comunicación · 482  
estrategias intensificadoras · 276, 359, 363, 366, 421, 481, 491  
estrategias mitigadoras · 71, 164, 208, 212, 215, 218, 220, 222, 225, 226, 227, 333, 334, 336, 338, 395, 480, 481, 490, 492

estratégica, transferencia · 111, 112, 323, 452, 474, 476, 481, 488, 492, 497

---

**F**

facilitación · 103, 105, 126, 134, 169, 326, 398, 468, 473, 488, 494  
forma sintáctica · 163, 164, 177, 180, 182, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 197, 200, 201, 203, 204, 205, 265, 319, 324, 388, 466, 470, 483, 491, 499  
fuerza ilocucionaria · vii, 10, 16, 24, 28, 29, 36, 38, 46, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 80, 81, 82, 89, 93, 481, 496

---

**I**

imágenes · 21, 67, 68, 71, 208, 212, 215, 220, 222, 226, 227, 248, 264, 303, 336, 338, 392, 400, 481, 485, 513  
indirectos, actos · 41, 46, 49, 62, 63, 64, 65, 68, 83, 84, 97, 183, 210, 327, 480, 481, 492, 504, 512, 514, 516  
influencia interlingüística · v, 13, 14, 16, 17, 18, 101, 106, 108, 138, 141, 144, 481, 489, 497, 500  
instrucción · v, 13, 50, 82, 98, 139, 151, 152, 155, 156, 159, 318, 325, 326, 329, 333, 334, 338, 339, 356, 358, 362, 366, 381, 391, 400, 405, 411, 420, 428, 482, 489, 490, 492, 493, 494, 497, 498, 500  
intención · 26, 29, 36, 39, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 61, 62, 65, 74, 81, 89, 107, 197, 220, 265, 385, 411, 455, 457, 480  
interferencia · v, 15, 24, 25, 98, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109,

- 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118,  
120, 121, 130, 132, 135, 136, 137,  
139, 142, 147, 151, 152, 156, 160,  
358, 380, 437, 444, 448, 452, 453,  
454, 455, 457, 458, 467, 470, 473,  
475, 488, 493, 503, 506, 510, 512
- interlengua · viii, 153
- interlingüística, transferencia · 11, 13,  
15, 24, 102, 108, 112, 119, 125,  
127, 138, 152, 169, 322, 329, 339,  
358, 362, 366, 381, 392, 421, 466,  
471, 482, 489, 492, 494, 495, 498,  
499, 513
- intralingüística, transferencia · 108,  
119, 322, 325, 358, 362, 421, 425,  
452, 455, 468, 482, 489
- 
- L**
- LE (lengua extranjera, segundas  
lenguas) · viii, ix, 10, 11, 12, 13, 14,  
16, 17, 21, 23, 25, 66, 75, 79, 95,  
96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104,  
105, 106, 107, 108, 109, 110, 111,  
112, 113, 114, 115, 116, 120, 121,  
122, 123, 124, 125, 126, 127, 129,  
131, 132, 133, 134, 135, 136, 137,  
138, 139, 140, 141, 142, 143, 145,  
146, 147, 148, 150, 151, 152, 153,  
154, 155, 156, 157, 158, 159, 160,  
163, 164, 165, 170, 171, 318, 319,  
320, 321, 324, 325, 326, 327, 328,  
329, 331, 332, 333, 334, 335, 337,  
338, 339, 341, 343, 348, 349, 351,  
353, 355, 356, 357, 358, 359, 361,  
362, 363, 365, 366, 367, 368, 370,  
372, 375, 376, 377, 379, 380, 381,  
382, 383, 384, 385, 386, 387, 388,  
389, 390, 391, 392, 393, 394, 395,  
396, 397, 398, 399, 400, 402, 404,  
405, 407, 409, 413, 414, 415, 417,  
419, 420, 421, 423, 424, 425, 427,  
428, 429, 431, 433, 434, 436, 437,  
438, 440, 442, 443, 447, 450, 451,  
452, 453, 454, 455, 456, 457, 458,  
459, 460, 464, 465, 466, 467, 468,  
469, 470, 472, 473, 474, 475, 476,  
477, 482, 483, 488, 489, 490, 491,  
492, 493, 494, 495, 496, 497, 498,  
499, 500, 504, 507, 514, 519, 520,  
521
- lengua · v, viii, 10, 11, 12, 13, 14, 15,  
16, 17, 21, 25, 45, 46, 71, 74, 75,  
79, 80, 83, 95, 96, 97, 98, 99, 100,  
101, 105, 106, 107, 108, 111, 112,  
113, 114, 115, 118, 120, 121, 122,  
125, 126, 127, 128, 129, 130, 131,  
132, 133, 134, 135, 136, 137, 139,  
140, 143, 144, 147, 148, 150, 152,  
154, 156, 157, 159, 160, 164, 169,  
170, 226, 248, 260, 264, 292, 317,  
318, 325, 327, 329, 357, 362, 367,  
376, 377, 380, 381, 387, 391, 400,  
405, 411, 414, 421, 434, 441, 442,  
443, 450, 451, 455, 456, 457, 458,  
460, 461, 462, 464, 466, 467, 469,  
472, 474, 475, 476, 477, 481, 482,  
483, 487, 488, 490, 494, 495, 497,  
498, 504, 505, 508, 510, 513, 515,  
516
- LM · (lengua materna) 17, 23, 25, 79,  
100, 101, 102, 103, 104, 105, 106,  
107, 108, 109, 111, 112, 113, 114,  
115, 116, 120, 121, 122, 123, 124,  
126, 128, 129, 131, 133, 134, 135,  
136, 137, 138, 139, 140, 141, 142,  
143, 144, 145, 146, 147, 148, 151,  
152, 153, 154, 155, 156, 157, 164,  
165, 169, 248, 318, 322, 326, 334,  
336, 339, 349, 359, 363, 366, 368,  
373, 376, 377, 380, 384, 387, 389,  
395, 398, 400, 410, 415, 428, 434,  
437, 438, 451, 452, 453, 454, 456,  
457, 458, 459, 466, 467, 468, 469,  
470, 472, 473, 474, 475, 476, 482,  
488, 489, 492, 493, 494, 495

---

**M**

marcadores contextuales · 264, 270, 271, 276, 279, 282, 285, 289, 292, 357, 362, 366, 420, 428, 487

marcadores discursivos · 195, 202, 265, 270, 271, 276, 279, 282, 285, 286, 292, 357, 362, 363, 367, 420, 428, 487

---

**N**

nivel sociocultural · viii, 14, 15, 16, 78, 164, 227, 234, 481

---

**O**

orden · v, vii, viii, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 24, 27, 28, 32, 36, 42, 46, 56, 58, 59, 60, 61, 65, 67, 68, 72, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 113, 115, 116, 119, 124, 131, 132, 135, 140, 141, 144, 146, 149, 151, 152, 163, 164, 165, 169, 170, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 231, 233, 234, 237, 239, 241, 243, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 269, 270, 271, 273, 275, 276, 278, 279, 281, 282, 284, 285, 286, 288, 291, 294, 296, 300, 302, 303, 306, 308, 309, 312, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 337, 338, 339, 341, 343, 345, 348, 349, 351, 353, 355, 356, 357, 361, 362,

363, 365, 366, 367, 368, 370, 372, 375, 376, 377, 379, 380, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 402, 404, 405, 409, 410, 411, 413, 414, 415, 417, 419, 420, 421, 423, 427, 429, 431, 433, 434, 436, 438, 440, 441, 442, 446, 451, 452, 453, 454, 456, 457, 458, 459, 460, 466, 467, 468, 470, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 516, 517, 518, 519, 520, 521

---

**P**

plurilingüismo · 15, 16, 125, 127, 495  
pragmática · v, 10, 11, 15, 23, 24, 45, 74, 93, 94, 97, 98, 117, 118, 157, 163, 327, 334, 389, 395, 449, 451, 459, 464, 470, 476, 482, 490, 506, 507, 514  
producción oral · v, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 108, 111, 165, 169, 381, 406, 441, 442, 443, 457, 468, 471, 498  
proxémica · v, 46, 88, 89, 90, 94, 164, 292, 293, 294, 295, 296, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 369, 370, 371, 372, 374, 375, 377, 378, 379, 430, 431, 432, 433, 435, 436, 439, 440, 481, 487, 492, 519, 520, 521

---

**R**

realizaciones imperativas · 210, 297, 310, 362, 373, 387, 424, 434, 483  
registro · 14, 22, 75, 89, 170, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 189,

190, 191, 192, 193, 194, 195, 196,  
197, 198, 199, 200, 201, 202, 203,  
204, 205, 206, 207, 227, 264, 319,  
320, 321, 324, 326, 328, 329, 357,  
363, 366, 382, 383, 385, 388, 389,  
390, 391, 420, 443, 449, 460, 464,  
470, 472, 476, 484, 487, 490, 493,  
498, 516, 519, 520

---

**S**

sexo · viii, 14, 15, 16, 75, 76, 77, 98,  
164, 227, 234, 235, 481, 483, 485,  
499, 500

sociolingüística · v, 10, 11, 46, 75, 77,  
110, 116, 148, 164, 228, 229, 230,  
231, 232, 233, 236, 237, 238, 239,  
240, 241, 242, 243, 244, 245, 246,  
247, 391, 470, 477, 483, 490, 503,  
511, 517

---

**T**

tono · viii, 89, 90, 93, 94, 210, 212,  
213, 222, 248, 252, 255, 258, 259,  
260, 264, 265, 271, 276, 279, 282,  
286, 336, 338, 339, 345, 349, 400,  
405, 407, 411, 415, 424, 448, 456,  
481, 486, 491

transferencia · v, viii, ix, 11, 12, 13,  
14, 15, 16, 17, 21, 24, 74, 79, 98,

99, 100, 101, 102, 103, 104, 105,  
106, 107, 108, 110, 111, 112, 113,  
114, 115, 116, 117, 118, 119, 120,  
122, 123, 124, 125, 126, 127, 128,  
129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,  
136, 137, 138, 139, 140, 141, 142,  
143, 144, 145, 146, 147, 148, 149,  
151, 152, 155, 157, 158, 159, 160,  
169, 248, 318, 321, 322, 325, 326,  
327, 329, 330, 333, 334, 336, 339,  
344, 346, 349, 356, 357, 358, 362,  
363, 366, 376, 380, 381, 385, 389,  
391, 392, 395, 396, 398, 400, 406,  
410, 411, 414, 415, 421, 424, 429,  
437, 443, 450, 451, 452, 453, 454,  
456, 457, 458, 459, 460, 462, 465,  
466, 467, 468, 469, 470, 471, 472,  
473, 474, 475, 476, 477, 481, 482,  
483, 488, 489, 490, 491, 492, 493,  
494, 495, 496, 497, 498, 499, 500,  
502, 504, 507, 510, 513, 516, 519,  
521

---

**U**

ubicación geográfica · viii, 14, 73,  
78, 79, 164, 481, 500

---

**V**

variables sociolingüísticas · viii, 72