



Universidad Autónoma
de Madrid

Biblos-e Archivo
Repositorio Institucional UAM

Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Madrid

<https://repositorio.uam.es>

Esta es la **versión de autor** del artículo publicado en:
This is an **author produced version** of a paper published in:

Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics
31.2 (2018): 686-709

DOI: <https://doi.org/10.1075/resla.16014.vin>

Copyright: © 2018 John Benjamins Publishing Company

El acceso a la versión del editor puede requerir la suscripción del recurso

Access to the published version may require subscription

El uso de la cortesía lingüística en la petición en español y alemán en un intercambio de colaboración virtual

The use of linguistic politeness in Spanish and German requests in a virtual collaborative exchange

Resumen

Estudios sobre el modo de realizar las peticiones en los entornos presenciales señalan que, en situaciones en las que existe una distancia social grande entre los interlocutores, el hablante buscará salvaguardar la imagen del oyente y mitigar la imposición mediante el uso de estrategias de cortesía negativa o indirecta. En los entornos virtuales por el contrario, un número creciente de estudios señala que, ante la petición, los participantes tienden a emplear estrategias de cortesía positiva en vez de negativa o emplean la cortesía lingüística de un modo distinto al de los entornos presenciales. En este estudio presentamos un análisis de las peticiones y estrategias de cortesía empleadas por cuatro participantes en un proyecto de colaboración virtual en eTandem. Además de corroborar lo ya descubierto en estudios previos sobre el uso de la cortesía lingüística en entornos virtuales, los resultados parecen indicar que el modo de realizar la petición en este entorno no está determinado por la lengua y cultura propia sino que imita el modelo presentado por el compañero, además de tener en cuenta otros aspectos como la asimetría en la relación.

Abstract

Research on how requests are performed in face-to-face environments suggests that when there is high social distance between speaker and hearer, the speaker will try to save the hearer's face and mitigate the imposition by using negative politeness. However, an increasing number of studies indicate that in virtual environments, even when the social distance between participants is high, participants tend to use mostly positive politeness or use politeness differently. In order to contribute to research in this field, in this study we present an analysis of the requests and politeness strategies used by four Spanish and German students who participated in an eTandem virtual collaborative project in order to simulate the creation of a company. Besides corroborating previous results, findings in this study suggest that the requests and politeness strategies used in this environment are not that influenced by the speaker's mother tongue and culture but rather modelled on the partner's use of the language at the same time it is affected by other aspects such as the asymmetrical power relations that are established between participants.

Palabras clave

Cortesía, colaboración virtual, etándem, peticiones

Key words

Politeness, virtual collaboration, etandem, requests

Introducción

La necesidad de integrar las nuevas tecnologías en el aula de lengua extranjera se ha convertido en un aspecto esencial del aprendizaje del siglo XXI. Una de las actividades básicas que facilita este proceso es la colaboración virtual o telecolaboración. Esta se refiere a la aplicación de herramientas de comunicación en línea a fin de emparejar clases de estudiantes de lengua (extranjera) que se encuentran en países diferentes con el objetivo de desarrollar la competencia lingüística y otras competencias genéricas a través de la realización de tareas y proyectos colaborativos (Vinagre, 2010). Dentro de este nuevo paradigma de aprendizaje, autores como Van Nguyen (2010) señalan que “online interaction environments, which involve active construction of knowledge, can be potentially used as a powerful tool for collaborative learning and group communication” (p.221). Otros autores (Graham y Misanchuk, 2004), analizan los beneficios del aprendizaje en grupos de colaboración virtual y concluyen que fomenta la negociación del significado, la re-conceptualización del conocimiento previo, la motivación para aprender, el razonamiento y la toma eficaz de decisiones, el desarrollo cognitivo en general, la creatividad, la creación de comunidades de aprendizaje y que reduce la ansiedad. Kaye (1989) a su vez menciona que el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador facilita una toma de turnos distribuida de manera más equitativa y también contribuciones más razonadas cuando se compara con el aprendizaje colaborativo en entornos presenciales.

En este estudio decidimos utilizar el modelo eTándem para organizar el proyecto de colaboración virtual entre los participantes. Según las numerosas investigaciones realizadas los beneficios de este tipo de aprendizaje incluyen: la mejora de la comunicación, la reducción de la ansiedad, el desarrollo de las destrezas orales y

escritas, el fomento de la reflexión y comunicación sobre la lengua, el aumento de la motivación, y la mejora del aprendizaje social y cultural (Brammerts, 2006; Vinagre, 2005; Vinagre, 2014). El aprendizaje en tándem es descrito por Little (2008: 22) como “[...] bilingual learning partnerships in which the learner of language A is a native speaker of language B and the learner of language B is a native speaker of language A”. Aprender lenguas en tándem supone aprender en una comunicación auténtica, en la que el compañero sirve de modelo, corrige y apoya en la elaboración de los enunciados. En estos intercambios, los participantes asumen roles distintos (como profesores o aprendices) que facilitan el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje. En el caso de eTándem, la comunicación es virtual y se emplean distintas tecnologías (síncronas o asíncronas) como instrumentos de mediación en dicha comunicación. En este estudio hemos empleado el correo electrónico por los beneficios que comporta ya que, al ser una herramienta asíncrona, fomenta la reflexión sobre aspectos lingüísticos al permitir la repetición, tanto del proceso de escritura como del de lectura, las veces que sean necesarias, además de facilitar que el estudiante modele su producción imitando la del compañero (Brammerts y Calvert, 2003).

La cortesía lingüística en los entornos virtuales de colaboración

Para asegurar que el intercambio en eTándem reporta los beneficios arriba mencionados, es esencial que el proceso de colaboración virtual sea exitoso. Autores como Kreijns et al. (2004), sostienen que este éxito depende en gran manera de la interacción social que tiene lugar entre los miembros del grupo o la pareja. La creación de un ‘espacio social seguro’ en línea (p.156) es fundamental ya que promueve el diálogo y la interacción entre compañeros que no se conocen. En un entorno virtual, los participantes necesitan desarrollar confianza y respeto mutuo hacia los demás miembros

del grupo y sentir que pertenecen a una misma comunidad (de aprendizaje). Para crear este espacio social seguro, algunos autores (Vinagre, 2008; Li, 2012) han enfatizado la importancia de utilizar la cortesía lingüística como una de las estrategias fundamentales que pueden contribuir a minimizar imposiciones y posibles malentendidos entre los participantes. La interacción en entornos mediados por ordenador, al igual que en los entornos presenciales, requiere con frecuencia llevar a cabo actos que pueden amenazar la imagen del otro tales como mostrar desacuerdo, ofrecer retroalimentación, expresar ciertas opiniones o pedir algo al compañero. En este sentido, Morand y Ocker (2003) afirman que “face threatening acts are unavoidable in computer-mediated communication no less than in face-to-face” (p.4). Además, en la colaboración virtual no hay señales de comunicación no verbal, por lo que el papel de la cortesía lingüística es aún más relevante en la interacción.

Los estudios que analizan la cortesía en los entornos virtuales de colaboración son aún escasos y suelen ser de dos tipos: “one applies small subsets of Brown and Levinson’s (1987) typology [generally those easy to count] to medium-sized corpora, while the other applies all or most of the typology to very small datasets” (Burke y Krout, 2008). A pesar de estas limitaciones y de no ser muy profusos, estos estudios han contribuido a describir y caracterizar la naturaleza de la interacción mediada por ordenador. Entre ellos tenemos la investigación de Vinagre (2008), quien analizó el uso de la cortesía en intercambios de colaboración virtual a través del correo electrónico. La autora encontró muestras abundantes de cortesía positiva frente al uso muy limitado de estrategias de cortesía negativa. Estos resultados difirieron de lo esperado ya que, en los entornos presenciales, la comunicación entre participantes que no se conocen (i.e. existe una distancia social alta) se caracteriza por el uso abundante de estrategias de cortesía negativa. La autora concluye que, para colaborar de manera eficaz en los entornos

virtuales, los participantes deben crear mediante estrategias de cortesía positiva, un entorno amigable y seguro que facilite y fomente el aprendizaje. Otro estudio de interés es el de Park (2008), quien analizó el modo en que los participantes en un foro de discusión interactuaban entre ellos para presentar sus ideas y opiniones. Al igual que Vinagre (2008), observó que la frecuencia de ejemplos de cortesía negativa era muy baja en comparación con las ocurrencias de cortesía positiva. Él también atribuye este resultado a la relación de cercanía que se establece entre los participantes. En la misma línea, Locke y Daly (2007) observaron el papel de las estrategias de cortesía empleadas por estudiantes de posgrado que colaboraron para crear un artículo en línea. Estos autores señalan que la función de las estrategias de cortesía positiva fue crucial para el éxito del artículo ya que contribuyeron a crear “a congenial space” (p.121) en el que los participantes se sintieron cómodos para dar sus opiniones, compartir dudas y mostrar su acuerdo o desacuerdo. En un estudio más reciente, Lam (2011), analizó la relación entre el uso de la cortesía en la correspondencia por correo electrónico y el fomento de la confianza en el lugar de trabajo. Este autor sugiere que los empleados confiaban más en líderes que empleaban estrategias de mitigación como atenuadores en los actos de habla directos y movimientos de apoyo en los indirectos, enfatizando además la importancia de tener en cuenta las señales contextuales al analizar el uso de la cortesía lingüística en los entornos en línea.

A fin de continuar con la investigación en este campo y ahondar en el papel que juega la cortesía lingüística en los entornos virtuales, organizamos un proyecto de colaboración virtual en eTándem entre estudiantes españoles y alemanes fin de responder las siguientes preguntas de investigación:

a) ¿Emplean los estudiantes españoles y alemanes el mismo tipo de petición en los intercambios de colaboración virtual? b) ¿Qué estrategias de cortesía lingüística acompañan a las peticiones que realizan los participantes en dichos intercambios?

Metodología

Organización y tareas del intercambio

Durante un semestre del curso académico 2015-2016 se organizó un proyecto en eTándem por correo electrónico entre estudiantes de la Universidad alemana de Hohenheim y de la Escuela Oficial de Idiomas de Drassanes en Barcelona, España. Los estudiantes trabajaron en parejas en la creación de una empresa y para ello completaron siete tareas en línea que se integraron en sus clases presenciales respectivas. Tuvieron dos semanas para realizar cada tarea y tenían que presentar y explicar a sus compañeros la evolución al final de la segunda semana. Las tareas se diseñaron tomando como punto de partida el esquema de un proyecto de empresa del manual de Almoguera (2006) y fueron las siguientes (Tabla 1):

Tareas	Descripción
Tarea 1. Idea de negocio	Discutir hasta llegar a tomar la decisión sobre qué empresa desean formar: qué tipo de producto o de servicio ofrecen al mercado.
Tarea 2. Razón social de la empresa	Discutir sobre la razón social más adecuada para la empresa: sociedad anónima (SA), sociedad colectiva (SC), sociedades de responsabilidad limitada (SRL), entre otras.
Tarea3. Antecedentes de los empresarios	Comunicar sobre su pasado estudiantil y laboral y discutir cuáles son sus cualidades para analizar sus puntos fuertes como empresarios.
Tarea 4. Organigrama	Analizar y discutir el número de empleados que se necesitan y la estructura organizativa de la empresa.
Tarea 5. Línea de productos	Discutir y describir la línea de productos o servicios con: sus características técnicas, los aspectos que lo diferencian de la competencia y las posibilidades de la ampliación de la línea o de diversificación.
Tarea 6. Análisis de mercado (clientes potenciales y competencia)	Negociar la definición de su mercado, bajo el esquema: Los clientes <ul style="list-style-type: none"> - Quiénes son - Dónde están localizados - Precio, calidad, servicio - Cuota de mercado, Tamaño del mercado - Estrategia de ventas

	<p>Competencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empresas de la competencia - Características más sobresalientes (precios, marcas, canales, madurez en el mercado, posición financiera) - Planes de expansión
Tarea 7. Contabilidad: balance y cuenta de resultados	<p>Discutir qué tipo financiación requieren para su proyecto hasta llegar a una cifra de inversión inicial. Elaboración conjunta de los documentos contables para poder plasmar la situación económico-financiera. Discutir sobre la planificación de la puesta en marcha, es decir sobre el calendario.</p>

Tabla 1. Actividades a realizar en el intercambio

Como se ha mencionado arriba, las tareas realizadas en eTándem se integraron en el transcurso de las clases presenciales de modo que los contenidos informaron la discusión en eTándem y a su vez esta interacción en línea servía de retroalimentación para la clase presencial. Los participantes escribieron los mensajes de modo bilingüe aproximadamente la mitad en su lengua materna y en la lengua extranjera tal y como aconseja eTándem a fin de que, además de producir, también se reciba input en la lengua extranjera que facilite al no nativo modelar su producción. Los participantes se enviaron mensajes durante dos semanas antes de la presentación de cada tarea con el objetivo de tomar decisiones de manera conjunta y consensuada pero sin un número mínimo de mensajes a enviar. Los docentes intervinieron solo en los casos en los que se dio alguna queja o en los que no se seguían las pautas marcadas en la Tabla 1.

Participantes

Un total de veintidós estudiantes de lengua extranjera, once de español y once de alemán participaron en el proyecto, de los cuales once eran hombres y otros once eran mujeres de edades comprendidas entre los 20 y los 45 años de edad. Los estudiantes de Hohenheim cursaban Español para Fines Específicos para adquirir el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y los de Drassanes, de lenguas maternas española y catalana, estudiaban alemán como lengua extranjera para adquirir el nivel B2 de alemán también del MCER.

Instrumentos de recogida de datos

Una vez obtenido el consentimiento de los participantes para utilizar sus mensajes con fines de investigación, los estudiantes enviaron copia a los docentes de todos los mensajes enviados a sus parejas respectivas. Estos mensajes conformaron el corpus de nuestra investigación y en este estudio analizamos solo los datos obtenidos del intercambio entre dos parejas elegidas arbitrariamente, Marina (L1 español) y Bianca (L1 alemán) y Tomás (L1 español) y David (L1 alemán). Sus nombres se han cambiado a fin de asegurar el anonimato.

Los participantes además cumplieron dos cuestionarios uno pre-proyecto y otro post-proyecto. El cuestionario pre-proyecto incluía un total de 18 preguntas, de las que 7 pretendían recoger información personal, académica y profesional de los participantes y las restantes (11) información lingüística y cultural. Todas las preguntas eran abiertas. El cuestionario post-proyecto se diseñó a partir del propuesto por Rühl (2005) a fin de obtener información para poder evaluar el funcionamiento del intercambio y proponer mejoras para futuros proyectos. Contiene un total de 34 preguntas de las que las 8 primeras eran abiertas y se centraban en lo que les había gustado (o no) del intercambio, lo que habían aprendido y cómo podrían haber trabajado y aprendido mejor. El resto de las preguntas (26) eran cerradas y estaban organizadas en una escala de Likert del 1 al 5 (5=totalmente de acuerdo y 1=totalmente en desacuerdo).

Para contestar las dos preguntas de investigación (¿Emplean los estudiantes españoles y alemanes el mismo tipo de petición en los intercambios de colaboración virtual en eTándem? y ¿Qué estrategias de cortesía lingüística acompañan a las peticiones que realizan en dichos intercambios?) se analizó un total de 51 mensajes con una media de 215 palabras y se etiquetaron manualmente las 193 peticiones encontradas. El coeficiente de fiabilidad entre las etiquetadoras (y autoras de este artículo) fue del .80 lo que indica un nivel de coherencia interna alto. En aquellos ejemplos en lo que había

disparidad de criterios se discutieron las distintas opciones hasta alcanzar un consenso. El etiquetado se llevó a cabo teniendo en cuenta las indicaciones de Gutiérrez-Rivas (2008:167) quien señala que lo más apropiado en este tipo de análisis es observar el enunciado como un todo y tener en cuenta las estrategias pragmáticas en relación a ese todo y no solo al núcleo como referencia principal. En este estudio se llevó a cabo el análisis de las peticiones junto al contexto en el que aparecían y se seleccionaron y etiquetaron solo aquellos ejemplos en los que el emisor esperaba una reacción por parte de su interlocutor. Este análisis nos permitió diferenciar las peticiones de otros actos de habla como las sugerencias que en ocasiones no resultan fáciles de distinguir entre sí. Una vez etiquetadas las muestras de peticiones, el primer paso consistió en clasificarlas según la taxonomía de Blum-Kulka (1989:18) quien propone medir la direccionalidad del acto del habla tomando el núcleo como punto de partida. En esta taxonomía, hay nueve tipos de peticiones (Tabla 2):

<p>Aquellas en las que la fuerza ilocutiva se deriva de indicadores lingüísticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modo derivable (MD) Peticiones en las que el modo del verbo contiene la fuerza ilocutiva. “Limpia la cocina”. - Realizativas (R) Expresiones en las que la fuerza ilocutiva está explícitamente nombrada. “Te estoy pidiendo que limpies la cocina”. - Casi realizativas (CR) Expresiones en las que la fuerza ilocutiva está nombrada de manera mitigada. “Me gustaría pedirte que limpiases la cocina”.
<p>Aquellas que dependen del contexto semántico de la expresión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Declaración obligativa (DO) Expresiones marcadas por el estado de obligación del oyente. “Tienes que limpiar la cocina”. - Declaración volitiva (DV) Expresiones que marcan el deseo del hablante de que el oyente lleve a cabo el acto. “Me gustaría que limpiases las cocina”.
<p>Aquellas que se interpretan por convención</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas de sugerencia (FS) Expresiones que contienen una sugerencia para realizar el acto x. “¿Qué te parece limpiar la cocina?”. - Pregunta preparatoria (PP) Expresiones que contienen referencia a las condiciones preparatorias (la habilidad del oyente, su buena voluntad, su tiempo) que se encuentran fijadas de manera convencional en cada lengua. “¿Podrías limpiar la cocina?”.

Aquellas que dependen totalmente del contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Alusiones fuertes (AF) Expresiones que contienen una referencia parcial al objeto o elemento que se necesita para deducir la intención del acto encubierto. “Has dejado la cocina muy sucia”. - Alusiones débiles (AD) Expresiones que no hacen propiamente referencia a la petición, ni a ninguno de sus elementos, pero que pueden interpretarse como tal por el contexto. “Ayer tuviste una buena fiesta”
---	---

Tabla 2. Tipos de petición según Blum-Kulka (1989)

Tras esta primera clasificación se analizaron las peticiones en el contexto en que aparecían y se clasificaron las estrategias de cortesía que las acompañaban según el modelo de Brown y Levinson (1978; 1987). Estos autores distinguen entre la cortesía positiva que es directa y abierta y la cortesía negativa que es indirecta y encubierta. Un enunciado manifiesta cortesía negativa si cumple con las máximas de Lakoff (1973) de no coaccionar -no imponer la voluntad al interlocutor- y de no coartar -ofrecer opciones-. La cortesía positiva se caracteriza por atenerse a la máxima de ser amable haciendo que el interlocutor se sienta bien. Brown y Levinson (1978; 1987) resumen en cinco las opciones de uso de la cortesía que tiene un hablante para minimizar la amenaza a la imagen pública del interlocutor que en este caso supone la petición (Véase Tabla 3):

Abierta y sin acción reparadora (<i>on record, without redress</i>)	Dame agua
Abierta con acción reparadora, con cortesía positiva (<i>on record, with redress, with positive politeness</i>)	¿Me das agua?
Abierta con acción reparadora, con cortesía negativa (<i>on record, with redress, with negative politeness</i>)	¿Me podrías dar agua?
Encubierta (<i>off record</i>)	Tengo sed
Evitar el acto amenazante para la imagen (<i>don't do the FTA</i>)	

Tabla 3. Tipos de estrategias de cortesía según Brown y Levinson (1978; 1987)

La estrategia abierta y sin acción reparadora no hace nada para minimizar la amenaza a la imagen pública del oyente. La estrategia de cortesía positiva muestra que el hablante

reconoce la imagen del oyente y que debe ser respetada. También confirma que la relación con el oyente es amistosa y recíproca. La estrategia de cortesía negativa, al igual que la positiva, también reconoce la imagen del oyente, pero al mismo tiempo admite que el acto supone una imposición para el oyente. Otros autores emplean los términos solidaridad y deferencia para referirse a la cortesía positiva y negativa respectivamente (Pinker, 2007). La estrategia encubierta es una implicatura conversacional que obliga al oyente a pensar para desentrañar lo que intenta decir el hablante con el peligro de que el verdadero significado se pierda o malinterprete. Por último el hablante también tiene la opción de evitar el acto amenazante para la imagen del oyente.

Según Brown y Levinson (1978; 1987), las estrategias de cortesía positiva y negativa a su vez incluyen diversas sub-estrategias que incluimos a continuación ejemplificadas con datos del estudio. Véanse Tablas 4 y 5:

Estrategia	Ejemplo
(P+1): Darse cuenta, atender al oyente (sus intereses, necesidades, deseos)	Yo me lo organizo por fecha, pero si lo prefieres de otra manera dímelo.
(P+2): Exagerar (interés, aprobación, comprensión hacia el oyente)	Estrategia
(P+3): Intensificar el interés por el oyente	Tu puedes elegir los puntos que te gustan a ti.
(P+4): Usar marcadores de pertenencia al grupo	Hola compañero
(P+5): Buscar el acuerdo	De cara al proyecto, ¿qué te parece una marca de ropa femenina?
(P+6): Evitar el desacuerdo	Si tu tienes otra idea, pues escríbemela
(P+7): Asumir, presuponer, enfatizar puntos en común	Creo que ya tenemos una idea bastante profunda
(P+8): Bromear	Ya hemos aprendido el subjuntivo, pero yo lo desconozco constantemente :-)
(P+9): Enfatizar o presuponer que el hablante conoce y se preocupa por los deseos del oyente	Me consta que necesitas el material en tu lengua, pero no lo encuentro y te lo mando en la mía.
(P+10): Ofrecer, prometer	A mí me gusta mucho deporte, te mandaré ideas,...
(P+11): Ser optimista	Lo voy a terminar muy pronto.
(P+12): Incluir a ambos, hablante y oyente, en la actividad	... , tenemos que cooperar para lograr nuestro objetivo de crear una nueva empresa.
(P+13): Ofrecer (o pedir) explicaciones	Si alguien quiere alquilar una casa o un piso, tiene que pagarnos una provisión.
(P+14): Asumir o enfatizar reciprocidad	Después checas mi investigación y yo la tuya para complementar las ideas.
(P+15): Dar regalos al oyente (bienes, comprensión, empatía, cooperación)	¿Preparado ya para las vacaciones de Navidad?

Tabla 4. Estrategias de cortesía positiva

Estrategia	Ejemplo
(P-1): Ser convencionalmente indirecto	... por eso sería mejor si tu decides un poco las diferencias y ventajas.
(P-2): Usar preguntas indirectas	¿Podrías decirme si has aprendido más alemán gracias a este intercambio?
(P-3): Mostrar pesimismo	Vamos mal de tiempo. ¿Tiene ya una propuesta?
(P-4): Minimizar la imposición al oyente	Si me escribes sobre ti, me será más fácil imaginarte y mantener la conversación
(P-5): Ofrecer deferencia	Disculpa que te lo pregunte, pero ¿te importa que haga ese apartado yo?
(P-6): Disculparse	Disculpame, la semana pasada no tuve ni un segundo para contestar ...
(P-7): Impersonalizar	Se podrá trabajar bien.
(P-8): Aludir al acto amenazante de la imagen como regla general	No sé si es una idea muy real, pero malmetiendo se aprende.
(P-9): Recurrir a la nominalización	Necesito tu ayuda, pero estoy de acuerdo que deberíamos empezar por ...
(P-10): Endeudarse con el compañero	Me gustaría seguir en contacto contigo.

Tabla 5. Estrategias de cortesía negativa

Una vez presentadas las taxonomías de Blum-Kulka (1989) y Brown y Levinson (1978; 1987), a modo de ilustración, a continuación se muestra el etiquetado del primer mensaje intercambiado entre Marina y Bianca siguiendo ambas taxonomías (véanse Tablas 6, 7 y 8). En la Tabla 6 aparecen en *itálica* las peticiones y subrayadas las estrategias de cortesía que se emplearon al realizar dichas peticiones. El contenido aparece en su versión original sin correcciones:

<p>Fecha: 2.11.08 Hora: 22:34</p> <p>Hola M,</p> <p>Me llamo B y soy tu pareja tandem alemán. Tengo tu dirección de mi profesora de Espanol en la Universidad Hohenheim. Como quizás sabes somos un curso de Espanol comercial (por eso es la idea del tandem crear una empresa).</p> <p><i>Machst du in Spanien auch etwas das mit Wirtschaft zu tun hat? Hast du eine Idee was man für eine Firma erfinden könnte? Ich hoffe dass wir gut "zusammenarbeiten" können und viel Spaß haben werden. Ich hoffe bald etwas von dir zu hören!</i></p>	<p>Fecha 7.11.08 Hora: 9:30</p> <p>Hallo B!</p> <p>Am ersten, entschuldig mir bitte, weil ich nicht davor zu antworten könnte.</p> <p>Ich heiße M G, ich bin aus Tarragona und ich bin 23. Ich habe Modedesign in Barcelona gelernt und jetzt arbiete ich als Schutzerin bei Pronovias, die Kleidung für Hochzeit macht.</p> <p>Ich habe nicht so viel auf Wirtschaft gelernt, aber ich kann gutes Ideas zu verkaufen haben. <u>Ich verstande sehr gut die Modeindustrie und ich glaube es gibt euch viele Möglichkeiten; nicht nur die Produkt, sondern auch die Reklame und</u></p>
--	---

<p>Liebe Grüße, B</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p><u>die Laden. Was findest du?</u></p> <p><u>Aber hast du über etwas glauben? Sagt mir irgend Idee du hast.</u></p> <p><u>Woher sollen wir das Firma machen? Spanien oder Deutschland? Auf Deutschland Kennte ich nicht nur Berlin.</u></p> <p><u>En España conozco bien Barcelona, donde vivo, y Madrid, porque viví una temporada.</u></p> <p><u>Sería buena idea crear la empresa sobre uno de nuestros hobbies, o sobre alguna ciudad que nos guste</u></p> <p><u>.Mi hobby realmente es la moda: zapatos, ropa y bolsos, pero también me encanta viajar, así que también podríamos montar una agencia de viajes: vuelos, excursiones, visitas guiadas, etc.</u></p> <p><u>Cambiando de tema, me podrías explicar algo mas de ti). Que estudias exactamente, de donde eres, edad... . Me será mas fácil imaginarte y mantener la conversación.</u></p> <p><u>Espero noticias nuevas.</u></p> <p>Besos, M</p>
---	--

Tabla 6. Etiquetado del mensaje de presentación de Marina y Bianca

En la Tabla 7 se clasifica el contenido del mismo mensaje según la taxonomía de Blum-Kulka (1989):

Modo derivable	Sagt mir irgend Idee du hast.
Realizativas	Machst du in Spanien auch etwas das mit Wirtschaft zu tun hat? Hast du eine Idee was man für eine Firma erfinden könnte? Aber hast du über etwas glauben? Woher sollen wir das Firma machen? Spanien oder Deutschland?
Declaración volitiva	Ich hoffe dass wir gut "zusammenarbeiten" können und viel Spaß haben werden. Ich hoffe bald etwas von dir zu hören! Espero noticias nuevas
Fórmulas de sugerencia	Was findest du?
Pregunta preparatoria	Sería buena idea crear la empresa sobre uno de nuestros hobbies, o sobre alguna ciudad que nos guste. también podríamos montar una agencia de viajes me podrías explicar algo mas de ti

Tabla 7. Clasificación de las peticiones de Marina y Bianca

Por último, en la Tabla 8 se muestran las estrategias de cortesía empleadas por estas estudiantes para minimizar la imposición de sus peticiones clasificadas según la taxonomía de Brown y Levinson (1978; 1987):

Estrategias de cortesía positiva	Ejemplo
(P+1)	Machst du in Spanien auch etwas das mit Wirtschaf zu tun hat?
(P+3)	Que estudias exactamente, de donde eres, edad..
(P+5)	Hast du eine Idee was man für eine Firma erfinden könnte? Aber hast du über etwas glauben? Sagt mir irgend Idee du hast.
(P+10)	Ich verstande sehr gut die Modeindustrie und ich glaube es gibt euch viele Möglichkeiten; nicht nur die Produkt, sondern auch die Reklame und die Laden. Auf Deutschland Kennte ich nicht nur Berlin. En España conozco bien Barcelona, donde vivo, y Madrid, porque viví una temporada Mi hobby realmente es la moda: zapatos, ropa y bolsos, pero también me encanta viajar
(P+12)	Ich hoffe dass wir gut "zusammenarbeiten" können und viel Spaß haben werden Woher sollen wir das Firma machen? Spanien oder Deutschland? también podriamos montar una agencia de viajes
Estrategias de cortesía negativa	
(P-1)	me podrías explicar algo más de ti
(P-3)	Was findest du?
(P-4)	Me será mas fácil imaginarte y mantener la conversación
(P-7)	Espero noticias nuevas
(P-10)	Ich hoffe bald etwas von dir zu hören! Sería buena idea crear la empresa sobre uno de nuestros hobbies, o sobre alguna ciudad que nos guste

Tabla 8. Clasificación de las estrategias de cortesía empleadas por Marina y Bianca

Resultados y discusión

En total se encontraron 193 peticiones de las cuales 110 fueron realizadas en la comunicación entre Marina y Bianca y 83 entre Tomás y David. Marina, de L1 español y catalán, efectuó 54 peticiones (33 en español, E; 21 en alemán, A) que se clasifican del siguiente modo (Tabla 9) según la taxonomía de Blum-Kulka (1989):

	MD	R	CR	DO	DV	FS	PP	AF	AD
Lengua empleada	1 E 1A	3E 4 A	2E 1 A	2E 1 A	4E 1A	5E 1A	13E 8A	3E 2A	2A
Total	2 3,7%	7 13%	3 8,6%	3 5,6%	5 9,2%	6 11,1%	21 38,8%	5 9,2%	2 3,7%

Tabla 9. Total de peticiones realizadas por Marina

Para llevarlas a cabo, esta estudiante recurrió al uso de 41 (54,7%) estrategias de cortesía positiva, 27 (36%) de cortesía negativa, 2 (2,7%), directas (*bold on record*) y 5 (6,7%) encubiertas (*off record*). Un 68,3% de las estrategias de cortesía positiva se realizaron en español y un 31,7% en alemán. Respecto a las estrategias de cortesía negativa, el 66,7% fueron realizadas en español y el 33,3% en alemán. Véase a continuación (Tabla 10) la clasificación de estrategias de cortesía positiva y negativa según la taxonomía de Brown y Levinson (1978; 1987):

	Estrategias de cortesía positiva										
	P+1	P+2	P+3	P+5	P+6	P+9	P+10	P+12	P+13	P+14	P+15
Lengua	1E	1E	2E	6E 2A	1E	2E	3E 2A	3E 6A	9E 2A	1A	1E
Total	1 2,4%	1 2,4%	2 4,9%	8 19,5%	1 2,4%	2 4,9%	5 12,2%	9 21,9%	11 24,4%	1 2,4%	1 2,4%
	Estrategias de cortesía negativa										
	P-1	P-2	P-3	P-4	P-6	P-7	P-10				
Lengua	4E 1A	2E 3A	1E 1 ^a	4E 2A	1A	4E 1A	3E				
Total	5 18,5%	5 18,5%	2 7,4%	6 22,2%	1 3,7%	5 18,5%	3 11,1%				

Tabla 10. Clasificación de las estrategias de cortesía positiva y negativa empleadas por Marina

Su pareja Bianca, de L1 alemán, realizó un total de 56 peticiones (28 en español, 28 en alemán) que se clasifican como sigue (Tabla 11) según la taxonomía de Blum-Kulka (1989):

	MD	R	CR	DO	DV	FS	PP	AF	AD
Lengua empleada	1E	5E 10A	3E	2E 1A	3E 3A	4E 4A	6E 7A	3E 1A	1E 2A
Total	1 1,8%	15 25%	3 7,1%	3 5,4%	6 10,7%	8 14,3%	13 23,2%	4 7,1%	3 5,4%

Tabla 11. Total de peticiones realizadas por Bianca

Esta estudiante utilizó estrategias de cortesía positiva en 40 (57,1%) ocasiones y negativa en 23 (32,9%). También empleó 1 (1,4%) estrategia directa (*bold on record*) y

3 (4,3%) encubiertas (*off record*). Para la cortesía positiva empleó el español en un 42,5% y el alemán en un 57,5% de las ocasiones. Para la negativa empleó el español en un 56,5% de los casos y el alemán en un 43,5% como puede observarse en la siguiente clasificación (Tabla 11):

	Estrategias de cortesía positiva									
	P+1	P+2	P+5	P+7	P+8	P+10	P+12	P+13	P+14	P+15
Lengua	1A	1E 1A	2E 5A	1 ^a	1E	1E	5E 9A	4E 3A	3E	3A
Total	1 2,5%	2 5%	7 17,5%	1 2,5%	1 2,5%	1 2,5%	14 35%	7 17,5%	3 7,5%	3 7,5%
	Estrategias de cortesía negativa									
	P-1	P-2	P-3	P-4	P-6	P-7	P-8	P-9	P-10	
Lengua	1E 1A	2E	1E	2E	1E 1A	2E 3A	1E 1A	1E 1A	2E 3A	
Total	2 8,7%	2 8,7%	1 4,3%	2 8,7%	2 8,7%	5 21,7%	2 8,7%	2 8,7%	5 21,7%	

Tabla 11. Clasificación de las estrategias de cortesía positiva y negativa empleadas por Bianca

El análisis de los datos de esta pareja revela que las peticiones más numerosas de Marina se caracterizan por ser preguntas preparatorias (PP), es decir hacen referencia a la habilidad del oyente, su buena voluntad y al tiempo que dedicará a realizar la acción (petición indirecta). En segundo lugar, encontramos las peticiones realizativas (R) con fuerza ilocutiva expresamente formulada (petición directa) y en tercer lugar las fórmulas de sugerencia (FS, petición indirecta). El hecho de que la petición más empleada por Marina sea indirecta no es lo esperado en un hablante de cultura española, ya que éstos tienden a favorecer el uso de estrategias directas para expresar la petición, generalmente mediante el uso de una locución derivable o del imperativo (Siebold, 2006: 957). Sin embargo, hablantes de diversas lenguas perciben las peticiones convencionalmente indirectas como las más corteses (Blum-Kulka, 1987: 131) y la manifestación más frecuente de este tipo de petición es precisamente la pregunta preparatoria (PP), el tipo

de petición más empleado por Marina. Esto puede deberse a que, dado que Marina estudió inglés y disfrutó de una estancia en Irlanda, es posible que esté familiarizada con el modo más indirecto de realizar las peticiones en inglés y esté transfiriendo dicho conocimiento al alemán.

Bianca a su vez, utiliza los mismos tipos de petición que Marina, aunque ella prioriza la petición a través de expresiones con fuerza ilocutiva expresamente formulada (R, más directa), seguido del uso de preguntas preparatorias convencionalizadas (PP) y sugerencias (FS), ambas peticiones indirectas. Esta estudiante recurrió con frecuencia a la fórmula “espero que...”, hizo uso del tiempo verbal condicional y de la partícula “quizás” (un ‘hedge’ o cerca semántica) en ambas lenguas. De modo similar a lo sucedido con Marina, el tipo de petición más empleadas por Bianca es directa, es decir, un tipo no esperado en un hablante alemán, que suele favorecer la indireccionalidad convencional mediante la expresión de deseo en la petición (Ogiermann, 2009; Siebold, 2006). Es posible que Bianca haya aprendido a usar estrategias más directas en la petición, habituales en los hablantes españoles, influenciada por su estancia Erasmus de un año en España. En este sentido sería plausible pensar que se ha producido una transferencia de hábitos desde la lengua materna a la lengua objeto, no sólo en los aspectos lingüísticos, sino también socio-pragmáticos. Aunque no podemos afirmar categóricamente que exista una relación, sería interesante descubrir en un futuro estudio hasta qué punto la familiaridad con otra lengua y cultura extranjera convencionalmente directa (la española) o indirecta (la irlandesa en el caso de Marina) ha podido influir en el tipo de petición realizado por estas estudiantes.

En cuanto a la presencia de estrategias de cortesía, en el caso de Marina encontramos sobre todo cortesía positiva, siendo las más numerosas dar argumentos o razones (P+13), incluirse a ella misma y a su pareja en la petición (P+12) y buscar el acuerdo

(P+5). Estas estrategias sirven para enfatizar los puntos en común entre ambos miembros (*common ground*), sirviendo las dos primeras para afirmar reflexividad y la tercera para relatar un punto de vista u opinión en común. Esta estudiante también empleó estrategias de cortesía negativa y recurrió con frecuencia al uso del condicional y de expresiones como “podrías” y “qué te parece” para expresar indireccionalidad en ambas lenguas. La estrategia negativa que empleó con más frecuencia fue la (P-4) que tiene como objetivo minimizar la imposición sobre el oyente. En segundo lugar, se encuentran otras tres: ser convencionalmente indirecta (P-1), hacer preguntas indirectas (P-2) e impersonalizar al hablante y oyente (P-7). Por último recurrió a hacer constar la petición como si incurriese en una deuda (P-10).

Al igual que Marina, Bianca también empleó más estrategias de cortesía positiva que negativa para minimizar el impacto de la imposición en su compañera. Las tres estrategias que más empleó fueron las mismas que Marina: incluir a ambas en la petición (P+12), dar razones (P+13) y buscar el acuerdo (P+5). Por último también buscó la reciprocidad (P+14) y la cooperación a través de la comprensión (P+15). El uso de estas dos últimas estrategias (buscar la reciprocidad y cooperación) podría deberse a que Bianca recibió la información sobre el proyecto antes que Marina y se vio en la necesidad de explicárselo a su compañera al mismo tiempo que solicitaba su ayuda. En cuanto a las estrategias de cortesía negativa empleadas por Bianca, las más empleadas fueron impersonalizar al hablante y oyente (P-7) y hacer constar la petición como si incurriese en una deuda (P-10), ambas estrategias también empleadas por su compañera. En segundo lugar empleó una variedad de estrategias que incluyeron ser convencionalmente indirecta (P-1), hacer preguntas indirectas (P-2), minimizar la imposición (P-4), pedir disculpas (P-6), aludir al acto amenazante de la imagen como regla general (P-8) y nominalizar (P-9).

Como puede verse en los resultados, ambas estudiantes emplearon prácticamente el mismo porcentaje de estrategias de cortesía positiva (54,7% de Marina frente a 57,1% de Bianca) y negativa (36% de Marina frente a 32,9% de Bianca) para llevar a cabo sus peticiones y ambas emplearon un porcentaje notablemente mayor de cortesía positiva que negativa. Este dato coincide con lo mencionado por otros investigadores sobre el uso de la cortesía en entornos virtuales quienes señalan que, aunque la distancia social sea grande entre los interlocutores ya que no se conocen, éstos emplean sobre todo cortesía positiva en la interacción y que las estrategias más empleadas son aquellas que enfatizan un punto de vista o experiencia en común (*claim common ground*) (Vinagre, 2008). Este tipo de estrategias de cortesía positiva sirven para crear un ambiente amistoso y solidario entre los participantes y son esenciales para fomentar el aprendizaje en entornos virtuales (Morand y Ocker, 2003). Además, ambas estudiantes emplean sobre todo sus lenguas maternas respectivas para llevarlas a cabo, lo que indicaría que el uso de la cortesía positiva en estos entornos es la prioridad independientemente de la cortesía convencionalmente esperada en cada una de esas lenguas.

En cuanto a las estrategias de cortesía negativa empleadas por ambas estudiantes, aquí se aprecian diferencias notables, sobre todo en el uso más variado de estas estrategias por parte de Bianca. Estos resultados coincidirían con el hecho de que en la cultura alemana predominan las formas de cortesía negativa que salvaguardan la imagen social del interlocutor y atienden a su deseo de que sus actuaciones no sean impedidas ni limitadas por otros (Brown y Levinson 1987:129) mientras que en la cultura española, más orientada hacia la solidaridad y la cortesía positiva, "se sobreentiende el derecho de reducir la libertad de acción del interlocutor" (Haverkate, 2004: 60). Es interesante, sin embargo, que ambas estudiantes emplearon sobre todo el español para llevar a cabo estas estrategias. En el caso de Bianca, esto podría deberse a una transferencia de su L1

a la L2 o a que su alto nivel de competencia en español le permite expresar indireccionalidad con soltura no solo en la lengua materna sino también en la lengua extranjera. En el caso de Marina, de un nivel de competencia menor en lengua alemana, es posible que haya imitado la producción de Bianca, o que su conocimiento de la lengua inglesa debido a su estancia en Irlanda haya influido en su modo de expresar indireccionalidad en español.

El análisis de los datos obtenidos de la pareja formada por Tomás y David arrojó los siguientes resultados.

Tomás, de L1 español y catalán, realizó un total de 37 peticiones (19 en español, E y 18 en alemán, A) que se clasificaron como sigue (Tabla 12) según la taxonomía de Blum-Kulka (1989):

	MD	R	CR	DO	DV	FS	PP	AF	AD
Lengua empleada	1E 2A	4A	2E 1A	3A	6E 2A	4E	4A	4E 2A	2E
Total	3 8,1%	4 10,8%	3 8,1%	3 8,1%	8 21,6%	4 10,8%	4 10,8%	6 16,2%	2 5,4%

Tabla 12. Total de peticiones realizadas por Tomás

Para llevarlas a cabo, Tomás utilizó estrategias de cortesía positiva en 36 (66,6%) ocasiones y negativa en 14 (25,9%). Además empleó 2 (3,7%) estrategias directas (*bold on record*) y 2 (3,7%) encubiertas (*off record*). En un 38,9% de los casos recurrió al español en su cortesía positiva y en un 61,1% al alemán. Respecto a la cortesía negativa, la efectuó en español en un 64,3% de las ocasiones y en alemán en un 37,5% como se muestra en la siguiente clasificación (Tabla 13):

	Estrategias de cortesía positiva										
	P+1	P+2	P+5	P+6	P+8	P+9	P+10	P+11	P+12	P+13	P+15
Lengua	1E 2A	1E 4A	3E	1E 2A	2E 2A	1E	2E 1A	1E	6A	2E 3A	1E 1A
Total	3	5	3	3	4	1	3	1	6	5	2

	8,3%	13,8%	8,3%	8,3%	11,1%	2,8%	8,3%	2,8%	16,7%	13,8%	5,5%
	Estrategias de cortesía negativa										
	P-2	P-4	P-6	P-7	P-9	P-10					
Lengua	4E 1A	1A	1A	1E 2A	1E	3E					
Total	5 35,7%	1 7,1%	1 7,1%	3 21,4%	1 7,1%	3 21,4%					

Tabla 13. Clasificación de las estrategias de cortesía positiva y negativa empleadas por Tomás

Su pareja David, de L1 alemán, realizó un total de 47 peticiones (19 en español, 24 en alemán y 4 mezclando ambas lenguas) que se clasifican como sigue (Tabla 14) según la taxonomía de Blum-Kulka (1989):

	MD	R	CR	DO	DV	FS	AF	AD
Lengua empleada	4E 4A	5E 2A	2E	4E 4A 2 mezcla ambas	2E 2A	2E 7A 2 mezcla ambas	4A	1A
Total	8 17%	7 19,1%	2 4,3%	10 19,9%	4 8,5%	11 21,3%	4 8,5%	1 2,1%

Tabla 14. Total de peticiones realizadas por David

Para realizarlas, David empleó la cortesía positiva en 53 (72,6%) ocasiones y la negativa en 15 (20,5%). En 4 (5,5%) ocasiones empleó estrategias directas (*bold on record*) y en 1 (1,4%) estrategias encubierta (*off record*). La cortesía positiva la llevó a cabo en un 41,5% de los casos en español y en un 58,5% de las ocasiones en alemán, mientras que la negativa la efectuó en un 53,3% de los casos en español y en un 46,7% en alemán como se muestra en la siguiente clasificación (Tabla 15):

	Estrategias de cortesía positiva						
	P+1	P+2	P+5	P+10	P+12	P+13	P+15
Lengua	4E 8A	1E 3A	4E 6A	1A	8E 6A	3E 7A	2E

Total	12 22,6%	4 7,5%	10 18,9%	1 1,9%	14 26,4%	10 18,9%	2 3,8%
	Estrategias de cortesía negativa						
	P-2	P-3	P-4	P-6	P-9	P-10	
Lengua	2E	1E	3E 1A	2A	2E	4A	
Total	2 13,3%	1 6,7%	4 26,7%	2 13,3%	2 13,3%	4 26,7%	

Tabla 15. Clasificación de las estrategias de cortesía positiva y negativa empleadas por David

El análisis de las peticiones realizadas por Tomás refleja que este estudiante prefirió el uso de peticiones formuladas mediante declaraciones volitivas con las que desea que el oyente lleve a cabo el acto (muy directas), seguido del uso de alusiones fuertes con referencia parcial al asunto de la petición (petición indirecta). Otros tipos de peticiones empleados por Tomás son las sugerencias y preguntas preparatorias, ambas peticiones indirectas empleadas junto con alguna petición realizativa (directa). David pidió de forma diferente a su compañero y lo hizo básicamente a través de sugerencias (petición indirecta) aunque también recurrió a declaraciones obligativas hacia el oyente, realizativas y al modo derivable en las que el modo del verbo contiene la fuerza ilocutiva (todas ellas peticiones directas).

En esta pareja Tomás emplea sobre todo un tipo de petición directa lo que sería coherente con estudios previos sobre el carácter de la petición en español, ya que los hablantes españoles tienden a favorecer el uso de estrategias directas generalmente mediante el uso del imperativo (Siebold, 2006: 957). Sin embargo, también mezcla este tipo de petición con otras convencionalmente indirectas como alusiones, sugerencias y preguntas consideradas más corteses (Blum-Kulka, 1987: 131). David, a su vez, favorece un tipo de petición indirecta lo que también sería coherente con el hecho de que los hablantes alemanes suelen favorecer la indireccionalidad convencional mediante la expresión de deseo en la petición (Ogiermann, 2009), que en el caso de este

estudiante se reflejó en el uso de preguntas y expresiones como “espero que”. Sin embargo, en total empleó un mayor número de peticiones directas como las declaraciones obligativas hacia el oyente, las peticiones realizativas y el modo derivable. En el caso de estos dos estudiantes, cada uno emplea fundamentalmente el tipo de petición esperada según la cultura (directa en el caso de Tomás e indirecta en el caso de David) aunque también emplean otros tipos de petición más conformes a la cultura del compañero. Quizá esto pueda deberse al proceso de aprendizaje en eTándem, el cual facilita el darse cuenta (*noticing*) de las diferencias en la producción de ambos participantes. En este caso, es posible que los compañeros hayan notado estas diferencias y hayan acabado imitándose mutuamente cuando debían pedirse algo. Otra explicación plausible podría deberse a que Tomás tiene amigos alemanes en la ciudad donde vive y se comunica con ellos regularmente, por lo que habría podido aprender de ellos el modo de realizar la petición en la cultura alemana. David, por su parte, ha vivido un año en España, viaja con regularidad a este país y tiene mucho contacto con nativos españoles. Es posible que por estos motivos, al igual que sucede en la pareja anterior, se pueda haber producido una transferencia de hábitos desde la lengua materna a la lengua objeto, no sólo en los aspectos lingüísticos, sino también sociopragmáticos. Además de las explicaciones anteriores hay que considerar otra posibilidad que puede explicar el modo en que estos estudiantes emplean la petición. En este intercambio los estudiantes alemanes eran los que poseían la información detallada sobre el proyecto y los que se la facilitaban a los compañeros. Es plausible que esta dinámica haya creado una relación asimétrica de poder entre los participantes, en la que los estudiantes alemanes actuaron como dirigentes del proyecto. En este sentido, como sugieren Abdulah (2003) y Alafnan (2014), esta diferencia de poder suele resultar en un aumento de peticiones directas por parte de los ‘dirigentes’ frente a los ‘subordinados’. Esto

explicaría que los estudiantes alemanes fueran más directos que los españoles y buscaran, en consonancia con lo defendido por Pavlidon (2000) y Wierzbicka (2003), la afiliación mediante la franqueza y el uso de direccionalidad en la petición. A su vez, las peticiones indirectas preferidas por los aprendices españoles también podrían explicarse mediante esta asimetría en una relación en la que los estudiantes españoles asumieron el papel de ‘subordinados’ y cuyas peticiones suelen caracterizarse por una indireccionalidad mayor (Alafnan, 2014; Bou Franch, 2013).

En cuanto al uso de estrategias de cortesía empleadas por esta pareja, Tomás favoreció sobre todo el uso de estrategias de cortesía positiva y se inclinó por incluir a ambos interlocutores en la petición (P+12), por dar argumentos o razones (P+13), además de exagerar el interés en su compañero (P+2) y recurrir a bromas en su lengua materna con ironía autocrítica respecto al carácter español (P+8). La función de las dos primeras estrategias es enfatizar la reflexividad, mientras que la tercera incentiva y motiva al compañero y la cuarta minimiza la imposición de la petición mediante el humor. Tomás también recurrió a una gran variedad de estrategias de cortesía negativa entre las que se encuentra el uso de preguntas indirectas (P-2), impersonalizar al hablante y oyente (P-7), hacer constar la petición como si estuviera incurriendo en una deuda (P-10), minimizar la imposición de su petición (P-4), excusarse (P-6) y personalizar (P-9). Al igual que Tomás, David también empleó fundamentalmente estrategias de cortesía positiva en su interacción y optó en primer lugar, por incluir a ambos en la petición (P+12), seguida de ofrecer muestras de interés o atención hacia el compañero (P+1) y por último recurrió a dar razones (P+13) y a la búsqueda de acuerdo (P+5). La función de la primera y tercera estrategias consiste en acentuar la reflexividad, con la segunda muestra su interés por el compañero y con la cuarta enfatiza un punto de vista o idea en común o compartida. Al igual que su compañero, David empleó una gran variedad de

cortesía negativa y se decidió por minimizar la imposición (P-4) y hacer constar la petición como si estuviera incurriendo en una deuda (P-10), seguidas del uso de preguntas indirectas (P-2), presentar disculpas (P-6), y personalizar (P-9). Otra estrategia empleada por David fue el pesimismo (P-3).

Como puede observarse en estos resultados, también en este caso ambos compañeros emplearon un porcentaje similar de estrategias de cortesía positiva (66,6% versus 72,6%) y negativa (25,9% versus 20,5%) para llevar a cabo sus peticiones y ambos emplearon un porcentaje muy superior de cortesía positiva que negativa. Como ya se ha mencionado en el caso de Marina y Bianca, la presencia de abundantes estrategias de cortesía positiva coincide con lo mencionado en estudios previos sobre el uso de la cortesía lingüística en entornos virtuales (Locke y Daly, 2007; Park, 2008; Vinagre, 2008; Dam, 2011). Los estudiantes en estos entornos prefieren enfatizar la cooperación entre compañeros mediante el uso de estrategias de cortesía positiva a fin de mostrar solidaridad, cercanía, cohesión, semejanza y amistad (Vinagre, 2008:1031). En cuanto al uso de cortesía negativa, ambos estudiantes emplearon una gran variedad de estrategias (6 de un total de 10 tipos distintos). Pensamos que esto puede deberse en el caso de David a su alto nivel de competencia en español el cual le permite emplear estrategias negativas (indirectas) usuales en su lengua materna también en la lengua extranjera. En el caso de Tomás, como ya mencionamos anteriormente, es posible que su contacto regular con hablantes alemanes influya en la elección de estrategias más indirectas que las esperadas según su cultura de origen. Por último, dadas las grandes similitudes que muestran los cuatro estudiantes en el uso de la cortesía, es posible que se hayan imitado mutuamente y que hayan modelado su producción conforme a la del compañero nativo.

Conclusión

Los resultados de este estudio parecen indicar que el tipo de petición empleada en este tipo intercambios no siempre coincide con la esperada según la cultura de los participantes. Es posible que en estos entornos la posibilidad de imitar la producción del compañero y otros aspectos como la asimetría en las relaciones de poder que se establecen entre compañeros tengan un impacto en la decisión de emplear peticiones más directas o indirectas según el caso (Abdulah, 2003; Alafnan, 2014).

En cuanto a la cortesía lingüística asociada a los actos de petición, las estrategias que se encontraron en este proyecto son diferentes de las esperadas en entornos presenciales tal y como señalan otros estudios previos (Morand y Ocker, 2003; Vinagre, 2008; Li, 2012). Además, las similitudes en las estrategias empleadas dentro de las parejas lleva a pensar, tal y como indican estudios sobre el aprendizaje en eTándem, que los participantes optan por modelar la producción lingüística conforme a la del compañero. En este caso, los miembros de la pareja parecen haber imitado las estrategias de cortesía de su compañero dando prioridad a este aspecto sobre el tipo de cortesía que convencionalmente asocian a la cultura propia. También es posible que las experiencias previas de algunos de los participantes que, o bien han vivido en el país del compañero o bien en países que emplean la cortesía en la petición de modo similar (Irlanda y Alemania), hayan tenido un impacto en el tipo de petición y selección de estrategias empleadas por los participantes, aunque este aspecto queda para futuras investigaciones. Los resultados también corroboran lo mencionado en Vinagre (2008) quien señala que en los intercambios virtuales, los participantes emplean sobre todo estrategias de cortesía positiva independientemente de la lengua y cultura materna para establecer vínculos de solidaridad, amistad y cercanía con la pareja que faciliten la creación de un entorno de aprendizaje relajado y seguro. En los entornos virtuales, los participantes están dispuestos a sacrificar el ser percibidos como corteses y educados a fin de

conseguir una comunicación más clara y directa que facilite la realización eficaz de tareas en colaboración.

En futuras investigaciones también sería interesante descubrir si existen diferencias de género en el uso de la cortesía en estos entornos y si, al igual a lo sugerido por Johnstone (2005), se recurre a la cortesía positiva para marcar igualdad entre las mujeres y mitigar el impacto entre los hombres.

Por último, es importante considerar las limitaciones de este estudio ya que solo se analizan los datos recogidos de la producción de cuatro estudiantes. Por este motivo, el alcance de esta investigación es reducido y los resultados obtenidos en este trabajo no son extrapolables ni pueden generalizarse. Es necesario ampliar el tamaño del corpus e incluir otras lenguas para poder obtener resultados que sean más significativos y concluyentes.

Bibliografía

Abdullah, N. A. (2003). *Relational communication in organisational email: A Malaysian case study*. Tesis Doctoral. Kuala Lumpur: University Malaya.

Alafnan, M. A. (2014). Politeness in business writing: The effects of ethnicity and relating factors on mail communication. *Journal of Modern Linguistics* 4(2): 275-289.

Almoguera, J.A. (2006). *Cómo hacer un plan de negocio [en línea]*. Emprendedores. Disponible en: <http://www.especialeshf.com/emprende/libros/plandenegocio.pdf>

Blum-Kulka, S. (1989). Playing it safe: The role of Conventionality in Indirectness. En S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper (eds.), *Cross-cultural pragmatics*, 37-70. Nordwood, NJ: Ablex.

Blum-Kulka, S. (1987). Indirectness and politeness in requests: same or different? *Journal of pragmatics* 11: 131-146.

Brammerts, H. (2006). Tandemberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(2): 16-32.

Brammerts, H. y Calvert, M. (2003). Learning by communicating in tandem. En T. Lewis y L. Walker (eds.) *Autonomous language learning in tandem*, 45-59. Sheffield: Academy Electronic Publications.

Brown, P. y Levinson, S., (1978; 1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burke, M. & Kraut, R. (2008). Mind Your Ps and Qs: The Impact of Politeness and Rudeness in Online Communities. *CSCW'08*. Disponible en: <http://www.thoughtcrumbs.com/publications/328-burke.pdf>

Graham C. & Misanchuk M. (2004). Computer-mediated learning groups: Benefits and challenges to using groupwork in online learning environments. En T. Roberts (ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice*, 181-202. Hershey-USA: IGI Global.

Haverkate, H. (2004). El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española. En D. Bravo y A. Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, 55-65. Ariel: Barcelona.

Johnstone, B. (2005). *Discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell.

Kaye, A. (1989). Computer-mediated communication and distance education. En R. Mason. y A. Kaye (eds.), *Mindweave: Communication, computer, and distance education*, 3-21. Oxford: Pergamon Press.

Kreijns, K., Kirschner, P.A., Jochems, W. y van Buuren, H. (2004). Determining sociability, social space, and social presence in (a)synchronous collaborative groups. *CyberPsychology & Behavior*, 7(2): 155-172.

Lakoff, R. (1973). The logic of politeness. *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 292-305. Chicago: Chicago Linguistic Society.

Lam, Ch. (2011). "Linguistic politeness in student-team emails: Its Impact on trust between leaders and members". *IEE Transactions on Professional Communication*, 50 (4): 360-375.

Li, M. (2012). Politeness strategies in wiki-mediated communication of EFL collaborative writing tasks. *The IALLT Journal*, 42 (2): 1-25.

Little, D. (2008). Learner autonomy in practice: a challenge for university language teaching. En T. Vogel y B. Voss, (Eds.), *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung*: 18-32. Bochum: AKS.

Locke, T. y Daly, N. (2007). Towards congeniality. The place of politeness in asynchronous online discussion. *International Journal of Learning*, 13(12): 121-134.

Morand, D.A. y Ocker, R. J. (2003) Politeness theory and computer-mediated communication: A sociolinguistic approach to analyzing relational messages. *Proceedings of the 36th Hawaii international conference on system sciences*. Disponible en: <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2003/1874/01/187410017b.pdf>

- Ogiermann, E. (2009). Politeness and in-directness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests. *Journal of Politeness Research* 5: 189-216.
- Park, J. R. (2008). Linguistic politeness and face-work in computer mediated communication. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(13): 2051-2059.
- Pavlidou, T. (2000). Telephone conversations in Greek and German: Attending to the relationship aspect of communication. En H. Spencer-Oatey (Ed.). *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures*, 121-140. London: Continuum.
- Pinker, S. (2007). *The stuff of thought: Language as a window into human nature*. London: Allen Lane.
- Rückl, M. (2005). Fertigkeitsorientiertes und interkulturelles Sprachlernen mit eTandems ist auch bei jugendlichen Lernen einfach und effizient. Ein Praxisbeispiel aus dem Schullalltag am Liceo Tron / Schio (Vicenza, Italien) und an der Bundeshandelsakademie Oberndorf (Salzburg, Österreich).
- Siebold, K. (2006). ¿Cómo se piden las cosas? Estudio pragmalingüístico de las peticiones en español y en alemán. En C. Mourón Figueroa y T. Moralejo Gárate (Eds.), *Studies in Contrastive Linguistics*, 953-961. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- Van Nguyen, J. (2010). Computer mediated collaborative learning within a communicative language teaching approach: A sociocultural perspective. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12(1): 202-233.
- Vinagre, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *RED (Revista de Educación a Distancia)* 41, 1-22. Monográfico sobre *Interculturalidad en el nuevo paradigma educativo*.
- Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Síntesis.
- Vinagre, M. (2008). Politeness strategies in collaborative e-mail exchanges. *Computers & Education*, 50(3), 1022-1036). DOI: 10.1016/j.compedu.2006.10.002.
- Vinagre, M. (2005). Intercultural communication in action. A project in tandem learning via e-mail. *LinRed* III, 1-15. Disponible en: http://www.linred.es/informacion_pdf/informacion10_25112005.pdf
- Wierzbicka, A. (Ed.) (2003). *Cross-Cultural pragmatics: The semantics of human interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.