



LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA Y TIPOLOGÍA DE LAS LENGUAS/CONTRASTIVE LINGUISTICS AND LANGUAGE TYPOLOGY

DOI: <https://doi.org/10.64593/SF.2026.3.1>

LA PETICIÓN EN LA PRAGMÁTICA INTERCULTURAL: ESTUDIO CONTRASTIVO ENTRE RIFEÑOABLANTES Y LUSOABLANTES EN EL AULA DE ELE

Artículo de investigación

Errahmouni Yassin^{1,*}, Cordeiro Dayane Mónica²

¹ORCID : 0009-0008-3659-4687;

²ORCID : 0000-0002-5729-8755;

¹Universidad de Valencia, Sagunt, España

²Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Cuiabá, Brasil

* Autor correspondiente (eyas[at]alumni.uv.es)

Sugerida: 07.06.2026; Aceptada: 10.09.2026; Publicada: 21.09.2026

Resumen

Este estudio, enmarcado en la pragmática intercultural, analiza de manera contrastiva las estrategias pragmáticas empleadas en el acto de habla de la petición por aprendices de español lusohablantes y rifeñoablantes de nivel B1 en un contexto de no inmersión. El análisis se basa en un corpus compuesto por 24 situaciones de roleplay, 12 realizadas por cada grupo de aprendientes, inspiradas en la prueba oral del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). Estos *roleplays* están centrados en el ámbito personal, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y su Volumen complementario (Consejo de Europa, 2020). Participaron 24 estudiantes de español como lengua extranjera, cuyas interacciones fueron grabadas durante clases presenciales en dos instituciones: el Centro de Idiomas Rif Siglo XXI (Alhucemas, Marruecos) y la Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil). Los datos fueron transcritos y analizados para examinar cómo ambos grupos gestionan la cortesía verbal y la imagen del interlocutor, atendiendo a dos variables: la dinámica de poder (igualdad, inferioridad y superioridad) y el género de la diada (H-H, M-M, H-M, M-H). El estudio adopta un enfoque exploratorio predominantemente cualitativo, apoyado en recuentos descriptivos de las estrategias identificadas, con el fin de examinar similitudes y diferencias en el uso de estrategias de cortesía y en la adecuación pragmática entre dos perfiles de aprendientes con orígenes lingüísticos y culturales distintos. Los resultados muestran patrones diferenciados en la selección y combinación de recursos de mitigación y cortesía, con variación según la relación de poder y el género. Estas diferencias son compatibles con una posible influencia de los repertorios lingüísticos y socioculturales previos de los aprendientes, aunque la ausencia de un corpus de control en las respectivas L1 no permite confirmar la existencia de transferencia pragmática.

Palabras clave: pragmática intercultural, petición, cortesía verbal, lusohablantes, rifeñoablantes, ELE.

THE REQUEST IN INTERCULTURAL PRAGMATICS: A CONTRASTIVE STUDY BETWEEN RIFIAN SPEAKERS AND LUSOPHONE SPEAKERS IN THE SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Research article

Errahmouni Yassin^{1,*}, Cordeiro Dayane Mónica²

¹ORCID : 0009-0008-3659-4687;

²ORCID : 0000-0002-5729-8755;

¹University of Valencia, Valencia, Spain

²Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Cuiabá, Brazil

* Corresponding author (eyas[at]alumni.uv.es)

Suggested: 07.06.2026; Accepted: 10.09.2026; Published: 21.09.2026

Abstract

This study, situated within the field of intercultural pragmatics, provides a contrastive analysis of the pragmatic strategies employed in the speech act of requesting by B1-level Portuguese-speaking and Rifian-speaking learners of Spanish in a non-immersion context. The analysis is based on a corpus comprising 24 role-play situations, 12 performed by each group of learners, inspired by the oral examination of the Diploma of Spanish as a Foreign Language (DELE). These role-plays focus on the personal domain, following the descriptive categories of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2020). A total of 24 learners of Spanish as a foreign language participated in the study, and their interactions were recorded during face-to-face classes at two institutions: the Rif Siglo XXI Language Centre (Al Hoceima, Morocco) and the Federal University of Mato Grosso (Brazil). The data were transcribed and analysed to examine how both groups manage verbal politeness and the interlocutor's face, taking into account two variables: power relations (equal, lower, and higher status) and the gender composition of the dyad (M-M, F-F, M-F, F-M). The study adopts an exploratory, predominantly qualitative approach, supported by descriptive counts of the strategies identified, in order to examine similarities and differences in the use of politeness strategies and pragmatic appropriateness between two groups of learners from different linguistic and cultural backgrounds. The results reveal differentiated patterns in the selection and combination of mitigation and politeness resources, with variation according to power relations and gender. These differences are compatible

with a possible influence of the learners' prior linguistic and sociocultural repertoires; however, the absence of a control corpus in the respective L1s does not allow the existence of pragmatic transfer to be conclusively confirmed.

Keywords: intercultural pragmatics, request, verbal politeness, Lusophone speakers, Riffian speakers, Spanish as a Foreign Language.

Introducción

El estudio del acto de habla de la petición constituye un ámbito central dentro de la pragmática, ya que se trata de una de las acciones comunicativas más frecuentes en la interacción cotidiana (Searle, 1969), (Blum-Kulka et al., 1989). La petición implica una negociación entre la consecución del objetivo comunicativo y la gestión de la relación interpersonal, puesto que el hablante solicita una acción que puede representar un coste para el interlocutor. Desde el modelo clásico de Brown y Levinson (1987), este fenómeno se ha explicado en términos de amenaza y protección de la imagen; desde perspectivas socioculturales posteriores, se subraya además que la interpretación de la cortesía, la directividad y la imagen social depende de las expectativas y valores compartidos por cada comunidad de habla (Bravo, 1999), (Bravo, 2004), (Bravo & Briz, 2004). En consecuencia, es esperable que las estrategias pragmáticas empleadas para formular peticiones varíen de manera significativa en función del contexto sociocultural y lingüístico (Escandell Vidal, 1996). En esta línea, la pragmática intercultural permite explicar cómo comunidades distintas estructuran, interpretan y evalúan este tipo de actos directivos (Reyes, 1995), y ofrece herramientas para describir las convenciones pragmáticas que pueden generar desajustes en contextos de comunicación intercultural o de aprendizaje de segundas lenguas.

En el marco de la adquisición de la pragmática en L2, se ha mostrado que los aprendientes tienden a transferir patrones sociopragmáticos y pragmalingüísticos de su lengua materna, lo que puede repercutir en la adecuación y en la eficacia comunicativa (Blum-Kulka et al., 1989). Además, estudios recientes sobre pragmática en L2 han subrayado que el desarrollo pragmático depende de múltiples factores, entre ellos el tipo de instrucción, el contexto de aprendizaje, las variables individuales del aprendiente y las características del acto de habla analizado (González-Lloret, 2019), (Derakhshan & Shakki, 2023), (Tajeddin & Khanlarzadeh, 2024), (Yousefi, 2024). Estas investigaciones insisten, asimismo, en la necesidad de integrar datos comparables y criterios explícitos de análisis para interpretar la variación pragmática y los posibles desajustes en la interlengua.

En este estudio se comparan dos perfiles de aprendientes de español como lengua extranjera: rifeñohablantes, cuya L1 es una variedad amazigh del Rif, en el norte de Marruecos, y lusohablantes de portugués brasileño. Se trata de comunidades que, por razones históricas, socioculturales y lingüísticas, han mantenido diferentes formas de contacto con el español, y cuyos marcos de interacción pueden influir en la manera de formular peticiones en la lengua meta.

En el ámbito hispánico, trabajos recientes han contribuido a describir y clasificar las peticiones en interacción y a precisar criterios para su análisis cuantitativo y cualitativo, lo que resulta útil para fundamentar estudios contrastivos y de interlengua con mayor solidez metodológica (Bertomeu Pi, 2021), (Bertomeu Pi, 2022). Asimismo, en el caso de aprendientes con L1 portugués, se ha documentado variación pragmática y fenómenos de transferencia en la expresión de peticiones en español L2. Sampedro Mella (2021), en su estudio sobre aprendices portugueses de ELE, analiza la expresión del ofrecimiento y la petición y muestra diferencias entre el español L1 y el español L2, así como la presencia de recursos transferidos desde la lengua materna. Por su parte, Toledo Azócar (2020) examina las estrategias pragmalingüísticas empleadas por aprendientes brasileños de español en el acto de petición y observa el uso de estrategias indirectas convencionalizadas, recursos de atenuación y movimientos de apoyo como la justificación.

En cuanto al ámbito amazigh, la bibliografía disponible parece ser mucho más limitada. Se han localizado trabajos recientes sobre actos de habla en variedades amazigh marroquíes, como el estudio de Zaid (2025) sobre las estrategias de petición en una variedad amazigh del sureste de Marruecos, basado en la clasificación del proyecto CCSARP (El CCSARP — *Cross-Cultural Speech Act Realization Project*— constituye uno de los modelos de referencia en el estudio contrastivo de los actos de habla. Este proyecto, desarrollado por Blum-Kulka, House y Kasper, propuso una clasificación sistemática para analizar la realización de peticiones y disculpas en distintas lenguas y culturas, atendiendo al grado de directividad, a los modificadores internos y externos y a las estrategias de cortesía empleadas por los hablantes). Sin embargo, hasta donde se ha podido comprobar, no se han encontrado estudios específicos sobre la realización del acto de petición en rifeño ni sobre la producción de peticiones en español L2 por aprendientes rifeñohablantes. Esta ausencia de trabajos específicos refuerza la pertinencia del presente estudio, ya que permite ampliar la investigación sobre la pragmática de la petición a un perfil de aprendientes poco explorado y compararlo con otro grupo, el de los lusohablantes, que cuenta con antecedentes más directos en la bibliografía sobre ELE.

Aunque la investigación específica sobre la pragmática del acto de petición en rifeño continúa siendo muy limitada, diversos trabajos sobre las comunidades amazighes del norte de África y especialmente en Marruecos han puesto de manifiesto la importancia de los vínculos de solidaridad, reciprocidad y pertenencia grupal en la organización de las relaciones sociales Hart (1976), Hoffman (2008), El Aissati (2001). Desde esta perspectiva, la interacción entre personas próximas suele apoyarse en un elevado grado de conocimiento compartido y confianza mutua, circunstancias que pueden favorecer formulaciones más directas sin que necesariamente sean interpretadas como descortesías. Por el contrario, cuando aumenta la distancia social o existe una relación jerárquica marcada, cobran mayor relevancia los mecanismos de respeto, legitimación y justificación de la petición. Aunque estas observaciones no describen de manera específica la pragmática del rifeño, constituyen un marco sociocultural útil para interpretar las tendencias identificadas en el presente estudio.

Partiendo de estos antecedentes, el estudio plantea como hipótesis explicativa que algunas de las diferencias observadas en las estrategias pragmáticas empleadas por los aprendientes rifeñohablantes y lusohablantes de nivel B1 podrían estar relacionadas con la influencia de sus repertorios lingüísticos y socioculturales previos. Esta posible transferencia pragmática se examina atendiendo a dos variables —la relación de poder (igualdad, superioridad e inferioridad) y el género de la diada (H–H, M–M, H–M, M–H)—, que pueden condicionar la selección y combinación de recursos de mitigación, cortesía y directividad.

Con este objetivo, el estudio analiza datos procedentes de 24 situaciones de roleplay, 12 realizadas por cada grupo de aprendientes, inspiradas en tareas de la prueba oral del DELE y centradas en el ámbito personal del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2020). El trabajo busca identificar similitudes y diferencias entre ambos grupos, así como aportar orientaciones didácticas fundamentadas en los resultados obtenidos para favorecer el desarrollo de la competencia pragmática en la enseñanza del español como lengua extranjera, especialmente en contextos de no inmersión.

Estado de la cuestión

2.1. Definición de la petición

La petición se entiende, en términos pragmáticos, como un acto directivo mediante el cual un hablante intenta que su interlocutor lleve a cabo una acción futura. Se trata de un acto potencialmente impositivo, ya que supone solicitar tiempo, esfuerzo o disponibilidad del destinatario, y por ello implica una negociación de la cortesía y de la imagen interpersonal (Searle, 1969), (Brown & Levinson, 1987). En consecuencia, el interés no se limita a la forma lingüística de la petición, sino a su adecuación: cómo se formula en función del contexto, qué grado de directividad adopta y qué recursos se emplean para mitigar la imposición o reforzar la cooperación.

En la investigación pragmática y contrastiva se ha consolidado la idea de que el análisis de las peticiones debe diferenciar, al menos, entre el acto nuclear (la formulación principal de la solicitud) y los elementos de modificación que lo acompañan (recursos internos y externos). Esta distinción permite observar cómo varía la directividad y cómo se gestiona la relación interpersonal en distintas lenguas y comunidades de habla, así como describir fenómenos de transferencia y desarrollo en aprendientes de L2 (Blum-Kulka et al., 1989).

2.2. Organización secuencial de la petición

Además de su componente nuclear, la petición suele desplegarse como una secuencia discursiva con fases relativamente reconocibles. En el modelo del CCSARP, Blum-Kulka, House y Kasper (1989) distinguen entre el acto principal de la petición (*head act*) y los movimientos de apoyo (*supportive moves*), que pueden aparecer antes o después del núcleo de la solicitud. En esta misma línea, Félix-Brasdefer (2005) señala que los movimientos de apoyo constituyen elementos periféricos que acompañan al acto principal y contribuyen a matizar su fuerza pragmática. Desde esta perspectiva, en la interacción las peticiones pueden incorporar distintos elementos:

- (i) apertura, como saludos, vocativos o llamadas de atención;
- (ii) preparatorios o movimientos de prepetición, es decir, enunciados que introducen o anticipan la solicitud;
- (iii) núcleo, que corresponde a la petición propiamente dicha;
- (iv) movimientos de apoyo o pospetición, como justificaciones, alternativas, promesas, refuerzos relacionales o estrategias de mitigación;
- (v) cierre, mediante agradecimientos, despedidas o buenos deseos. Esta perspectiva secuencial es especialmente relevante cuando se estudian peticiones en datos interaccionales, ya que permite explicar cómo se construye la solicitud progresivamente y cómo se negocia su aceptabilidad.

Los trabajos clásicos del proyecto CCSARP aportaron un marco comparativo sólido al describir cómo las lenguas difieren en el grado de directividad del acto nuclear y en los mecanismos de modificación que lo acompañan (Blum-Kulka et al., 1989). No obstante, estudios posteriores al CCSARP han contribuido a matizar esta visión al prestar mayor atención a la organización de la petición en la interacción, al papel funcional de los movimientos de apoyo y a la influencia de variables contextuales como la imposición, la distancia social o la relación entre los interlocutores (Márquez Reiter, 2000), (Félix-Brasdefer, 2005), (Al-Gahtani & Roever, 2013), (Bertomeu Pi, 2021), (Bertomeu Pi, 2022).

2.3. La petición como acto social y contextual

El modo en que se formulan las peticiones depende de variables sociopragmáticas que condicionan la percepción de imposición y la necesidad de mitigación. Entre los factores más citados se encuentran la relación de poder entre interlocutores (superioridad, igualdad e inferioridad), la distancia social, el grado de imposición (coste de la acción solicitada), la urgencia o la importancia del objetivo comunicativo, así como variables identitarias y de rol que pueden influir en las expectativas interaccionales, entre ellas el género en determinados contextos socioculturales (Brown & Levinson, 1987), (Blum-Kulka et al., 1989), (Bravo, 2004).

Junto con la perspectiva clásica de Brown y Levinson (1987), el presente estudio incorpora una aproximación sociocultural a la cortesía. Desde esta perspectiva, las estrategias de cortesía no pueden interpretarse únicamente como mecanismos universales destinados a reducir una amenaza a la imagen, sino que deben analizarse en relación con los valores, expectativas y normas de interacción propios de cada comunidad sociocultural. Bravo (1999, 2004) propone, en este sentido, atender a las categorías de autonomía y afiliación como componentes de la imagen social cuyo contenido específico depende de cada contexto cultural. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para el presente estudio, dado que permite interpretar las diferencias entre aprendientes rifeñohablantes y lusohablantes sin asumir que una misma estrategia —por ejemplo, una petición directa— posee necesariamente el mismo valor interpersonal en ambos contextos. Así, la directividad, la mitigación y el refuerzo interpersonal se entienden como recursos cuyo significado pragmático se construye en función de la relación entre los interlocutores, la situación comunicativa y las expectativas socioculturales asociadas a cada comunidad (Bravo, 1999), (Bravo, 2004), (Bravo & Briz, 2004).

En el caso de aprendientes de lenguas extranjeras, estas variables se cruzan con procesos propios del desarrollo pragmático en L2. La pragmática de interlengua ha mostrado que los aprendientes tienden a transferir normas sociopragmáticas y preferencias pragmalingüísticas de la L1, lo que puede generar desajustes en la adecuación, sobrerrecurso a fórmulas consideradas “seguras” o patrones de mitigación no ajustados a las expectativas de la lengua meta Kasper & Blum-Kulka (1993), House (2006). Por ello, los estudios comparativos con aprendientes resultan especialmente relevantes cuando incorporan variables como poder y género, ya que permiten observar de manera sistemática cómo cambia la selección de estrategias según el contexto y qué tipos de transferencia o reajuste pragmático emergen en el aprendizaje.

Metodología

3.1. Planteamiento y supuestos de partida

Como se ha señalado en la introducción, esta investigación compara la realización del acto de habla de la petición en español en dos grupos de aprendientes de ELE de nivel B1: (a) lusohablantes (portugués brasileño) y (b) rifeñohablantes (amazigh). El estudio parte de la hipótesis de que la interlengua pragmática de ambos grupos puede estar condicionada por la transferencia de patrones sociopragmáticos (normas de adecuación, expectativas de cortesía) y pragmalingüísticos (recursos lingüísticos empleados para formular la petición), lo que se manifestaría en diferencias en el grado de directividad, la mitigación y el uso de movimientos de apoyo (Kasper & Rose, 2002).

Esta comparación se fundamenta en la idea de que la proximidad entre lenguas y comunidades puede modular la transferencia y el reajuste pragmático. En términos tipológicos, el portugués y el español presentan una cercanía evidente (lenguas románicas), mientras que el amazigh rifeño se sitúa en una distancia tipológica mayor con respecto al español. En términos socioculturales, la bibliografía sobre pragmática intercultural ha señalado que las convenciones de cortesía y la gestión de la imposición pueden variar entre comunidades, y dichas diferencias pueden proyectarse en la producción en L2, especialmente en niveles intermedios y en contextos de no inmersión (Blum-Kulka et al., 1989), (Kasper & Rose, 2002). En consecuencia, se espera que ambos grupos muestren patrones diferenciados en la selección y combinación de estrategias de petición en español.

3.2. Selección de informantes y contexto de recogida

Participaron 24 estudiantes de español como lengua extranjera (N = 24), distribuidos en dos grupos: 12 lusohablantes (portugués brasileño) y 12 rifeñohablantes (amazigh). Los datos se recogieron en dos espacios educativos: el Centro de Idiomas Rif Siglo XXI (Alhucemas, Marruecos) y la Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil). Aunque se trata de instituciones diferentes, ambos entornos comparten un propósito comunicativo y pedagógico común —el aprendizaje de ELE— y, por tanto, ofrecen condiciones comparables en términos de género discursivo (tarea didáctica), participantes (aprendientes), y finalidad (desempeño comunicativo orientado a la resolución de una situación). En estudios de pragmática de interlengua, esta comparabilidad se refuerza cuando el diseño controla la consigna, la estructura de la tarea y las variables situacionales que se desean analizar (Kasper & Rose, 2002).

La elección del nivel B1 responde a criterios teóricos y metodológicos. Por un lado, el B1 se asocia con un grado suficiente de autonomía comunicativa, ya que el aprendiente puede desenvolverse en una amplia gama de situaciones cotidianas y sostener interacción sobre temas familiares, lo que permite observar no solo el uso de fórmulas, sino también elecciones estratégicas (p. ej., indirectividad, mitigación, apoyos, justificadores)— Consejo de Europa (2020). Por otro lado, la bibliografía sobre pragmática en L2 sugiere que los niveles intermedios constituyen una etapa particularmente informativa para describir el reajuste pragmático: el aprendiente dispone de recursos lingüísticos suficientes para variar su actuación, pero todavía puede evidenciar transferencias y sobregeneralizaciones de la L1 (Kasper & Rose, 2002), (Félix-Brasdefer, 2007).

Finalmente, la edad no se incorpora como variable de análisis en este artículo, ya que el diseño se centra en poder y género. En consecuencia, no se interpreta la variación observada en función de la edad, y el estudio no plantea inferencias sobre ese factor.

3.3. Factores de análisis

El análisis considera dos variables situacionales ampliamente empleadas en el estudio de peticiones y cortesía:

1- Relación de poder (igualdad, superioridad e inferioridad). La asimetría jerárquica modifica la percepción de imposición y, por tanto, condiciona la selección de estrategias: en contextos de mayor imposición o asimetría suelen incrementarse los recursos de mitigación, la indirectividad convencional o los movimientos de apoyo que legitiman la solicitud (Brown & Levinson, 1987), (Blum-Kulka et al., 1989).

2- Género de la diada interactiva (H-H, M-M, H-M, M-H). Aunque el impacto del género en la formulación de peticiones depende del marco sociocultural y de las condiciones concretas de la interacción, su inclusión como variable permite explorar si existen diferencias sistemáticas en la orientación a la mitigación, la cortesía o el refuerzo interpersonal en tareas controladas. Estudios sobre género y cortesía en la realización de peticiones han mostrado que esta variable puede influir en la selección de estrategias de cortesía y en el grado de indirectividad, aunque sus efectos no deben interpretarse de manera aislada, sino en relación con otros factores contextuales, como la distancia social, el grado de imposición y la relación jerárquica entre los interlocutores (Lorenzo-Dus y Bou-Franch, 2003; Esfahlan y Sarab, 2020; Al-Abbas y Al-Khatib, 2023).

En este estudio, el género se considera en dos niveles complementarios: el género individual del hablante que formula la petición y la composición de género de la diada interactiva (H-H, M-M, H-M y M-H). Por tanto, las diferencias observadas no se atribuyen de manera aislada al género del emisor, sino que se interpretan atendiendo a su interacción con el género del interlocutor y con la relación de poder establecida en cada situación (igualdad, inferioridad o superioridad). El cruce de los tres niveles de poder con los cuatro tipos de diada genera doce configuraciones posibles. Dado que el corpus comprende únicamente 12 situaciones de *roleplay* por grupo, el número de observaciones correspondiente a cada configuración es reducido y no permite establecer comparaciones estadísticamente representativas. En consecuencia, la variable de género se aborda desde una perspectiva exploratoria y predominantemente cualitativa, orientada a identificar tendencias dentro del corpus y no a establecer diferencias generalizables entre hombres y mujeres.

Estas variables se interpretan, además, desde una condición transversal del estudio: los participantes proceden de dos lenguas y entornos socioculturales distintos, lo que permite observar posibles patrones de transferencia pragmática en la interlengua del español.

3.4. Categorías de análisis de las peticiones

El análisis de los datos se organizó a partir de un conjunto de variables contextuales y categorías pragmáticas. Entre las variables contextuales se tuvieron en cuenta la relación de poder entre los interlocutores —igualdad, inferioridad y superioridad— y la composición de género de la diada interactiva —H-H, M-M, H-M y M-H—. Estas variables permitieron

observar si la formulación de las peticiones variaba en función de la posición relativa de los participantes y de la configuración de la pareja interactiva.

Junto a estas variables, se establecieron tres dimensiones analíticas para examinar la realización pragmática de las peticiones: la directividad, la cortesía y mitigación, y el refuerzo interpersonal. Estas dimensiones permitieron describir no solo la forma lingüística de la petición, sino también su grado de adecuación al contexto, su orientación hacia la protección de la imagen del interlocutor y los recursos empleados para sostener la relación interpersonal.

La primera dimensión, la directividad, se refiere al modo en que el hablante formula el acto nuclear de la petición. En esta categoría se atendió a la presencia de peticiones directas, actos nucleares explícitos, formas interrogativas, expresiones de deseo o necesidad y formulaciones más indirectas. Esta dimensión permite observar hasta qué punto el hablante expresa la petición de manera explícita o recurre a procedimientos más atenuados o indirectos.

La segunda dimensión, la cortesía y mitigación, recoge los recursos lingüísticos y pragmáticos orientados a reducir la imposición de la petición sobre el interlocutor. En esta categoría se incluyeron elementos como fórmulas de cortesía, uso de condicionales, marcadores de atenuación, disculpas, minimizadores, expresiones de posibilidad, justificaciones previas o estrategias destinadas a suavizar la fuerza ilocutiva de la petición.

La tercera dimensión, el refuerzo interpersonal, comprende los movimientos de apoyo destinados a sostener el vínculo entre los interlocutores, legitimar la solicitud o favorecer una respuesta positiva. En esta categoría se tuvieron en cuenta recursos como apelaciones a la confianza, expresiones de agradecimiento, reconocimiento del esfuerzo del interlocutor, promesas de compensación, ofrecimiento de alternativas, explicaciones adicionales o comentarios orientados a preservar la relación interpersonal.

Estas tres dimensiones no se interpretaron como categorías aisladas, sino como aspectos complementarios de la realización de la petición. Una misma intervención podía combinar un acto nuclear directo con recursos de mitigación o con movimientos de refuerzo interpersonal. Por ello, el análisis atendió tanto a la forma principal de la petición como a los elementos que la acompañaban antes, durante o después de su formulación. Esta organización permitió comparar las estrategias empleadas por los distintos grupos de aprendientes en función de la relación de poder y del género de la díada.

Para el análisis descriptivo, se contabilizaron las ocurrencias de las estrategias y recursos pragmáticos identificados en las producciones. Una misma producción podía contener más de un recurso y contribuir, por tanto, a distintas dimensiones analíticas. Las frecuencias absolutas (n) recogen el número de ocurrencias registradas, mientras que los porcentajes expresan su frecuencia relativa dentro de la categoría de análisis correspondiente.

3.5. Herramienta de análisis: *roleplay* y diseño de la tarea

Para la obtención del corpus se empleó el *roleplay* como instrumento de elicitación de datos interaccionales. Este método es frecuente en la investigación pragmática (intercultural y de interlengua) porque permite compatibilizar dos requisitos difíciles de conciliar en datos espontáneos: (a) control de variables (roles, poder, situación, objetivo comunicativo) y (b) producción dialogada, donde aparecen negociación, movimientos de apoyo y respuestas del interlocutor (Félix-Brasdefer, 2007), (Kasper & Rose, 2002). En el ámbito metodológico, propuestas como el *naturalized role-play* han defendido que, cuando el diseño evita guiones lingüísticos cerrados y plantea objetivos comunicativos verosímiles, los *roleplays* pueden aproximarse a patrones naturales sin renunciar al control experimental, lo que ayuda a anticipar la crítica de que “son situaciones artificiales” (Tran, 2004).

En este estudio, los *roleplays* se diseñaron tomando como referencia la estructura de la interacción oral simulada de los exámenes DELE, por dos motivos principales. En primer lugar, proporciona un marco estandarizado de consigna y desempeño que reduce la variabilidad introducida por instrucciones diferentes y favorece la comparabilidad entre grupos. En segundo lugar, se trata de una tarea orientada a la resolución de una situación, lo que tiende a activar estrategias pragmáticas relevantes (mitigación, justificación, alternativas, refuerzo interpersonal) más allá de respuestas aisladas o meramente formularias.

El estudio integra 12 situaciones de *roleplay* en cada grupo, lo que supone un total de 24 situaciones entre los dos grupos de aprendientes analizados: rifeñohablantes y lusohablantes. Estas situaciones fueron diseñadas teniendo en cuenta las relaciones de poder entre los interlocutores —igualdad, inferioridad y superioridad— y los emparejamientos de género de la díada interactiva —H-H, M-M, H-M y M-H—, con el fin de garantizar una variedad de escenarios comunicativos próximos a situaciones reales.

Cada situación plantea una petición principal y una respuesta inmediata, que constituyen el segmento básico de análisis. Esta organización permite comparar la formulación de las peticiones en función del grupo de aprendientes, la relación jerárquica entre los interlocutores y la composición de género de la pareja interactiva.

Para minimizar el riesgo de respuestas “ensayadas”, las situaciones se formularon con consignas funcionales (qué objetivo debe lograr el hablante) sin imponer estructuras lingüísticas, de modo que los participantes pudieran resolver la interacción con sus propios recursos. Además, el diseño incorporó explícitamente la dimensión social y pragmática de la interacción mediante las variables de poder y género, lo que permite observar si los aprendientes ajustan su actuación pragmática al contexto situacional, tal como sugiere la bibliografía clásica sobre cortesía y peticiones (Brown & Levinson, 1987), (Blum-Kulka et al., 1989).

Resultados y discusión

Una vez descritas en la metodología las variables contextuales y las categorías de análisis, este apartado presenta los resultados obtenidos en las tareas de *roleplay*. El análisis se organiza en torno a dos variables principales —la relación de poder y la composición de género de la díada— y tres dimensiones pragmáticas: directividad, cortesía y mitigación, y refuerzo interpersonal.

Con el fin de facilitar la lectura, primero se ofrece una síntesis global de la muestra y, a continuación, se presentan los resultados desglosados por grupo, género y tipo de relación jerárquica, acompañados de interpretación y ejemplos contextualizados.

4.1. La directividad en la formulación: un equilibrio entre claridad y sensibilidad interpersonal

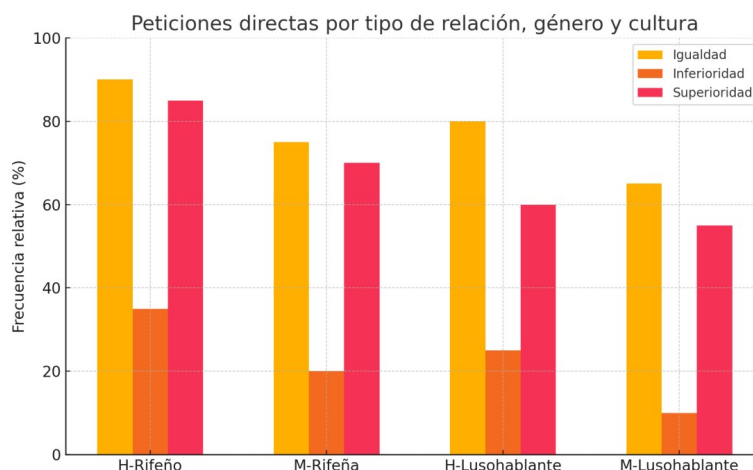


Figura 1 - Frecuencia de peticiones directas según tipo de relación, género y grupo
DOI: <https://doi.org/10.64593/SF.2026.3.1.1>

En términos generales, la directividad aparece con mayor frecuencia en relaciones de igualdad, donde la cercanía permite priorizar la economía discursiva y la eficacia del acto. Sin embargo, el comportamiento no es idéntico entre grupos: los aprendientes rifeño hablantes mantienen un uso relativamente alto de peticiones directas incluso cuando la relación implica asimetría (inferioridad/superioridad), mientras que en el grupo lusohablante se observa una tendencia más clara a modular la directividad cuando el poder puede incrementar la imposición o afectar a la imagen del interlocutor. Esta diferencia sugiere que, en la interlengua de los rifeño hablantes, la claridad funciona como un criterio preferente de formulación, mientras que, en los lusohablantes, el ajuste a la asimetría aparece de forma más sistemática.

En relación con el género, los datos permiten observar algunas tendencias descriptivas. En las situaciones analizadas, las producciones masculinas presentan una mayor presencia de formulaciones directas en determinados contextos, mientras que en varias de las producciones femeninas se observa una mayor tendencia a la mitigación. No obstante, estas diferencias deben interpretarse con cautela, ya que el reducido número de casos correspondiente a cada combinación de género y relación de poder no permite atribuirlos a un efecto independiente del género ni generalizarlos más allá del corpus analizado. En otras palabras, el mismo tipo de relación (p. ej., superioridad) no activa el mismo “umbral de mitigación” en ambos grupos, lo que resulta compatible con una posible influencia de patrones sociopragmáticos asociados a la L1 y al repertorio sociocultural de los aprendientes. No obstante, esta interpretación debe considerarse una hipótesis explicativa, ya que el estudio no incorpora un corpus de control en las respectivas L1 que permita comprobar empíricamente la existencia de transferencia pragmática.

Los ejemplos siguientes ilustran cómo la directividad cambia no solo por “ser directa”, sino por el tipo de formulación que activa en la interacción:

Ejemplo 1 (rifeño hablante, hombre, igualdad) — *Déjame la bici esta tarde.*

Este ejemplo muestra un acto nuclear directo, sin dispositivos previos de preparación ni mitigación explícita. El carácter eficiente de la formulación resulta coherente con un contexto horizontal donde la imposición se percibe como menor y donde el hablante asume alta disponibilidad del interlocutor.

Ejemplo 2 (lusohablante, mujer, igualdad) — *Disculpa, ¿te molestaría mucho si te pido prestada la bici esta tarde? Me harías un favor enorme.*

Aquí, aun tratándose de una relación de igualdad, la petición se construye con disculpa inicial, una estructura interrogativa mitigadora (*¿te molestaría...?*) y un refuerzo evaluativo (*me harías un favor enorme*). El contraste es relevante: no se trata simplemente de “ser más o menos directa”, sino de anticipar y gestionar el coste interpersonal incluso en contextos simétricos.

En conjunto, estos resultados apuntan a que la directividad no solo varía por la relación, sino por una orientación diferente hacia la economía discursiva vs. la prevención de amenaza a la imagen. Esta diferencia será más visible cuando se analicen los recursos de mitigación.

4.2. Estrategias de cortesía y atenuación: reducción de la imposición

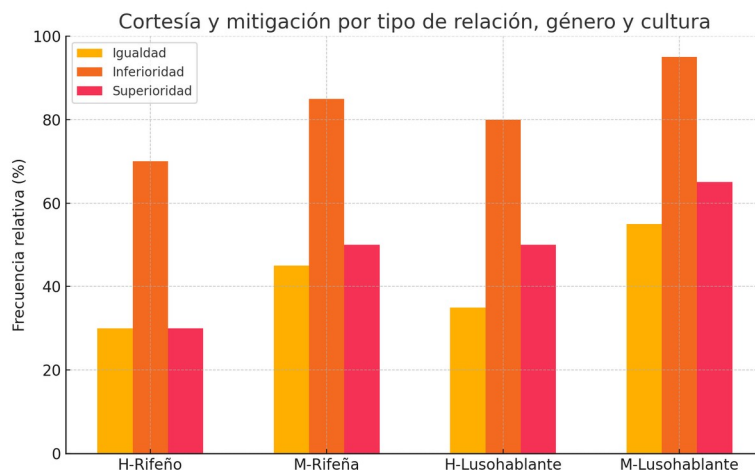


Figura 2 - Uso de estrategias de cortesía y mitigación por tipo de relación, género y grupo
DOI: <https://doi.org/10.64593/SF.2026.3.1.2>

Las estrategias de cortesía y mitigación se concentran especialmente en relaciones de inferioridad, donde el hablante posee menos poder y, por tanto, suele intensificar la reducción de imposición. También se incrementan en escenarios de superioridad, aunque con perfiles distintos entre grupos. En el grupo lusohablante aparece un uso más estable de mitigación incluso en situaciones donde el hablante tiene poder, lo que sugiere una preferencia por mantener un tono cooperativo y poco impositivo de forma transversal. En el grupo rifeño hablante, en cambio, la mitigación se activa con mayor fuerza cuando el poder o la situación lo hacen necesario, pero coexiste con formulaciones más económicas en otros contextos.

En relación con el género, en el corpus analizado se observa una mayor presencia de recursos de mitigación en varias de las producciones femeninas, especialmente en determinadas situaciones de asimetría jerárquica. Esta tendencia debe interpretarse con cautela debido al reducido número de observaciones correspondiente a cada combinación de género, composición de la diada y relación de poder, por lo que no puede considerarse representativa de diferencias generales entre hombres y mujeres.

Ejemplo 3 (mujer rifeño hablante, superioridad) — *Hijo, sé que estás cansado, pero ¿podrías bajar la basura antes de cenar? Así me ayudas un poco, ¿vale?*

La hablante mantiene el rol de poder (superioridad) pero reduce la imposición con una estructura modal (*¿podrías...?*), un reconocimiento del estado del interlocutor (*sé que estás cansado*) y un cierre negociador (*¿vale?*). Este tipo de mitigación es especialmente importante porque muestra que la cortesía no aparece solo “cuando hay inferioridad”, sino también como estrategia de armonización incluso desde posiciones jerárquicas.

Ejemplo 4 (mujer lusohablante, superioridad) — *Mi amor, ¿te importaría ayudarme con la instalación de esta aplicación en el móvil? Sé que no te apetece, pero me harías un gran favor.*

El ejemplo incorpora afectividad (*mi amor*), mitigación convencional (*¿te importaría...?*), reconocimiento de posible resistencia (*sé que no te apetece*) y evaluación positiva (*me harías un gran favor*). El punto clave es que la hablante construye la petición como una acción cooperativa y emocionalmente alineada, aun cuando la relación le permitiría ser más directa.

En algunas de las producciones femeninas analizadas, la mitigación parece desempeñar no solo una función de cortesía, sino también de gestión preventiva del posible desacuerdo, mediante recursos de reconocimiento, afectividad y negociación que favorecen la aceptación de la petición.

En los hombres rifeño hablantes, cuando la mitigación es menor, a menudo aparece una alternativa funcional: legitimación mediante justificación, urgencia o promesa (más “argumentativa” que formularia). Esto no significa ausencia de sensibilidad interpersonal, sino una preferencia por estrategias que “explican” o “razonan” la petición en lugar de revestirla de fórmulas mitigadoras.

4.3. Refuerzo interpersonal: estrategias afectivas para mantener el vínculo

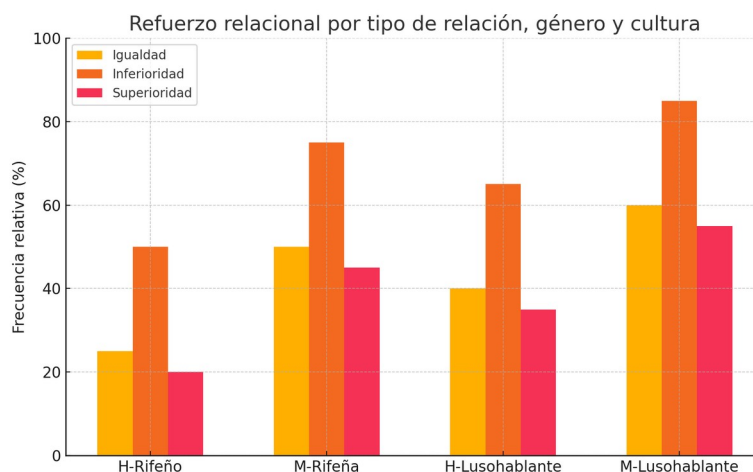


Figura 3 - Frecuencia de recursos de refuerzo interpersonal por tipo de relación, género y grupo
DOI: <https://doi.org/10.64593/SF.2026.3.1.3>

Los recursos de refuerzo interpersonal aparecen con mayor frecuencia en relaciones de inferioridad, donde el hablante busca aumentar la cooperación y reducir la amenaza interpersonal. Sin embargo, el interés del resultado está en la función: estos recursos no son simples adornos, sino mecanismos que (i) legitiman la solicitud, (ii) crean alineamiento afectivo y (iii) amortiguan el coste de la imposición.

En relación con el género, los datos muestran asimismo una tendencia descriptiva: en varias de las producciones femeninas se observa una mayor presencia de estrategias de refuerzo interpersonal. Esta tendencia resulta especialmente visible en algunas producciones del grupo lusohablante. No obstante, dado el reducido número de casos por configuración, estos resultados deben entenderse exclusivamente como tendencias observadas en el corpus.

Ejemplo 5 (mujer rifeñoahablante, inferioridad) — *¿Me llevas al centro esta tarde, por fa? Así aprovecho y paso un rato contigo, que hace días que no hablamos.*

La hablante refuerza la relación apelando a la cercanía (*paso un rato contigo*) y a la continuidad del vínculo (*hace días que no hablamos*). La petición se transforma en una oportunidad de interacción compartida, lo que aumenta la probabilidad de aceptación.

Ejemplo 6 (mujer lusohablante, inferioridad) — *¿Podrías llevarme al centro, por favor? Me harías un gran favor, además así charlamos un rato como antes.*

Se combinan mitigación (*¿podrías...? por favor*) y refuerzo interpersonal (*así charlamos un rato como antes*). Lo relevante aquí es que el apoyo no solo “suaviza”, sino que reencuadra la petición como acto cooperativo y relacional.

En suma, el refuerzo interpersonal opera como estrategia de doble rendimiento: reduce la imposición y, al mismo tiempo, consolida el vínculo. Este patrón puede relacionarse con enfoques que han estudiado la dimensión relacional y empática de determinados estilos comunicativos, aunque su interpretación debe realizarse con cautela y siempre en relación con el contexto sociocultural y la tarea de roleplay (Tannen, 1990; Holmes, 1995).

En conjunto, los tres apartados muestran que la variación no se explica solo por “ser más o menos cortés”, sino por cómo cada grupo distribuye el peso entre (i) economía del acto nuclear, (ii) mitigación convencional y (iii) apoyos relacionales. La relación de poder activa ajustes claros en ambos grupos, pero los lusohablantes tienden a mantener mitigación y afectividad con mayor estabilidad transversal, mientras que los rifeñoahablantes muestran una mayor dependencia del contexto para activar apoyos y una preferencia relativamente mayor por la directividad, especialmente en los hombres. Estos patrones son compatibles con una posible interpretación en términos de transferencia pragmática y de desarrollo desigual de recursos mitigadores en aprendientes de nivel intermedio. Sin embargo, dado que el diseño no incorpora producciones comparables de los participantes en sus respectivas L1, los datos no permiten establecer de manera concluyente que las diferencias observadas sean resultado directo de transferencia pragmática.

4.4. Síntesis comparativa por grupo, género y relación de poder

Tabla 1 - Distribución de estrategias por grupo, género y relación de poder

DOI: <https://doi.org/10.64593/SF.2026.3.1.4>

Grupo	Género	Relación	Peticiónes directas		Cortesía / mitigación		Refuerzo interpersonal	
			%	n	%	n	%	n
Rifeñoahablantes	H	Igualdad	91,7	11	33,3	4	25	3
Rifeñoahablantes	H	Inferioridad	33,3	4	66,7	8	50	6

Grupo	Género	Relación	Peticiones directas		Cortesía / mitigación		Refuerzo interpersonal	
			%	n	%	n	%	n
Rifeñoablantes	H	Superioridad	83,3	10	33,3	4	16,7	2
Rifeñoablantes	M	Igualdad	75	9	41,7	5	50	6
Rifeñoablantes	M	Inferioridad	16,7	2	83,3	10	75	9
Rifeñoablantes	M	Superioridad	66,7	8	50	6	41,7	5
Lusohablantes (PB)	H	Igualdad	83,3	10	33,3	4	41,7	5
Lusohablantes (PB)	H	Inferioridad	25	3	83,3	10	66,7	8
Lusohablantes (PB)	H	Superioridad	58,3	7	50	6	33,3	4
Lusohablantes (PB)	M	Igualdad	66,7	8	58,3	7	58,3	7
Lusohablantes (PB)	M	Inferioridad	8,3	1	91,7	11	83,3	10
Lusohablantes (PB)	M	Superioridad	58,3	7	66,7	8	58,3	7

Nota: PB —Portugués de Brasil

Los resultados permiten identificar algunas tendencias descriptivas en la interacción entre género, grupo y relación de poder. En las producciones analizadas, se observa una mayor presencia de recursos de cortesía/mitigación y de refuerzo interpersonal en varias de las interacciones protagonizadas por mujeres, mientras que determinadas producciones masculinas presentan una mayor presencia de formulaciones directas. Sin embargo, estas diferencias no deben interpretarse como un efecto independiente del género, ya que la actuación pragmática está condicionada simultáneamente por la composición de la diada, la relación de poder y el contexto sociocultural. Debido al reducido número de observaciones por combinación, estos resultados se consideran tendencias cualitativas del corpus y no diferencias estadísticamente generalizables.

En el grupo lusohablante, la mitigación se mantiene elevada de forma transversal, incluso en contextos de igualdad y de superioridad, lo que sugiere una orientación pragmática más estable hacia un estilo cooperativo y preventivo de la amenaza a la imagen. En esta misma línea, el refuerzo interpersonal presenta una presencia sostenida, especialmente en el subgrupo femenino, reforzando la interpretación de un repertorio sociopragmático que prioriza la cercanía y el clima relacional más allá de la asimetría de poder. En el grupo rifeñoablante, en cambio, la directividad conserva una mayor centralidad en situaciones de igualdad y de superioridad, mientras que el recurso a la mitigación aumenta de manera más marcada cuando el contexto incrementa la imposición, particularmente en relaciones asimétricas. Este comportamiento apunta a un ajuste más dependiente del escenario, con alternancia entre directividad y mecanismos de apoyo.

Por otro lado, la relación de poder aparece como un factor relevante en las situaciones analizadas. Las situaciones de inferioridad concentran los valores más altos de cortesía/mitigación, lo que sugiere una tendencia hacia la reducción de la imposición cuando el hablante se encuentra en una posición menos favorable. Sin embargo, el modo de materializar ese ajuste no es idéntico entre los dos grupos: mientras que los lusohablantes tienden a sostener niveles altos de mitigación y, en parte, de refuerzo relacional incluso cuando el hablante ocupa una posición de superioridad, los rifeñoablantes muestran una mayor variación estratégica, combinando directividad con apoyos legitimadores (por ejemplo, justificaciones, apelaciones a la urgencia o promesas) en función de las condiciones situacionales. En conjunto, los datos muestran una tendencia recurrente asociada a la relación de poder dentro del corpus analizado, aunque su expresión concreta parece variar en función de los recursos sociopragmáticos movilizados por cada grupo en español como L2.

Finalmente, estas diferencias presentan implicaciones directas para la enseñanza de ELE en contextos interculturales. Los resultados ponen de relieve la necesidad de trabajar la competencia sociopragmática no solo como dominio de formas lingüísticas (p. ej., “¿podrías...?”, “¿te importaría...?”), sino como capacidad de seleccionar estrategias en función de variables situacionales (poder, distancia, grado de imposición) y de orientaciones culturales sobre la gestión de la imagen y la relación interpersonal. De este modo, la instrucción puede favorecer que el alumnado no solo “produzca” peticiones gramaticalmente correctas, sino que también las ajuste de manera pertinente a los valores y expectativas pragmáticas del contexto comunicativo.

4.5. Implicaciones didácticas para la enseñanza de ELE

Los resultados obtenidos permiten extraer diversas implicaciones para la enseñanza de la competencia pragmática en ELE, especialmente en contextos de no inmersión y con aprendientes procedentes de lenguas y culturas diferentes. Las diferencias observadas entre rifeñoablantes y lusohablantes muestran que el dominio gramatical de una petición no garantiza necesariamente su adecuación pragmática. En consecuencia, la enseñanza debería incorporar de manera explícita el análisis de las variables contextuales que condicionan la selección de estrategias, como la relación de poder, la distancia interpersonal o el grado de imposición.

Una primera propuesta consiste en incorporar actividades de concienciación pragmática que permitan al alumnado comparar diferentes maneras de formular una misma petición y reflexionar sobre los efectos comunicativos que produce cada una de ellas. En lugar de limitar la corrección al plano gramatical, el profesorado puede fomentar la reflexión sobre cuestiones como: ¿qué formulación resulta más adecuada en este contexto?, ¿qué recursos atenúan la imposición?, ¿cómo cambia la petición cuando existe una relación jerárquica entre los interlocutores? Este tipo de reflexión favorece el desarrollo de la competencia sociopragmática y reduce la transferencia de patrones propios de la lengua materna.

Del mismo modo, los *roleplays* constituyen una herramienta especialmente adecuada para trabajar la realización de peticiones en el aula. La recreación de situaciones comunicativas inspiradas en tareas similares a las empleadas en la prueba oral del DELE permite que los estudiantes practiquen la adaptación de sus estrategias a diferentes relaciones de poder, niveles de confianza y grados de imposición. Posteriormente, el análisis conjunto de las producciones facilita la identificación de recursos de mitigación, movimientos de apoyo y mecanismos de refuerzo interpersonal que pueden mejorar la adecuación comunicativa.

Asimismo, resulta recomendable incorporar actividades de comparación intercultural entre la lengua meta y las lenguas maternas del alumnado. La reflexión sobre cómo se realizan las peticiones en español, portugués brasileño y rifeño puede favorecer el desarrollo de una conciencia metapragmática que ayude a comprender que las diferencias observadas no responden únicamente a cuestiones lingüísticas, sino también a valores socioculturales relacionados con la gestión de la imagen, la cortesía y la cooperación interpersonal.

Finalmente, los resultados de este estudio sugieren la conveniencia de trabajar con el alumnado diferentes umbrales de mitigación. En términos didácticos, ello implica ayudar a los aprendientes a reconocer que cada comunidad lingüística establece expectativas distintas acerca del grado de atenuación considerado apropiado en una petición. La enseñanza explícita de estas diferencias puede contribuir a prevenir transferencias pragmáticas negativas y favorecer un uso más flexible y contextualizado de las estrategias comunicativas en español.

Conclusión

El presente estudio ha identificado patrones diferenciados en la realización del acto de habla de la petición en español por parte de dos grupos de aprendientes de ELE de nivel B1 (rifeñohablantes y lusohablantes brasileños) en un contexto de no inmersión. A partir de un análisis exploratorio predominantemente cualitativo, apoyado en recuentos descriptivos de los *roleplays* del ámbito personal del MCER (Consejo de Europa, 2020), se observan diferencias en la selección de estrategias relacionadas con el grupo de pertenencia, la posición jerárquica y el género. Estas variables inciden, sobre todo, en el equilibrio entre directividad, cortesía/mitigación y refuerzo interpersonal, es decir, en cómo los hablantes gestionan simultáneamente la eficacia del acto y su coste interpersonal.

En primer lugar, los resultados muestran diferencias en las estrategias pragmáticas empleadas por ambos grupos de aprendientes, diferencias que pueden ser compatibles con una posible influencia de sus repertorios lingüísticos y socioculturales previos. En el grupo rifeñohablante se observa, dentro del corpus analizado, una mayor presencia de formulaciones directas, particularmente en determinadas producciones masculinas, mientras que las producciones femeninas presentan una mayor presencia de apoyos relacionales y mecanismos de reducción de la imposición en algunos contextos. Estos patrones permiten plantear la transferencia pragmática como una posible hipótesis explicativa, pero no permiten constatarla de manera concluyente. La ausencia de un corpus de control con producciones comparables en rifeño y portugués brasileño impide determinar hasta qué punto las diferencias observadas en español L2 proceden directamente de patrones sociopragmáticos o pragmalingüísticos de las respectivas L1.

En contraste, el grupo lusohablante brasileño presenta un patrón más estable de equilibrio entre claridad y cortesía. En varias de las producciones femeninas analizadas se observa una mayor presencia de recursos mitigadores y de refuerzo interpersonal —como tratamientos afectivos, formulaciones interrogativas atenuadas y evaluaciones positivas del favor— en diferentes relaciones de poder. Este comportamiento apunta a una orientación comunicativa más relacional y afectiva, con una mayor tendencia a sostener la cooperación y el clima interpersonal a lo largo de distintos escenarios. Asimismo, se aprecia en este grupo una mayor presencia de combinaciones y elaboraciones discursivas en los movimientos de apoyo. En este punto, además de la influencia cultural, resulta razonable considerar que la proximidad tipológica entre portugués y español puede facilitar el acceso a determinadas estructuras mitigadoras formalmente próximas (por ejemplo, interrogativas atenuadas, condicionales o fórmulas convencionales), lo que podría favorecer su disponibilidad en la interlengua; no obstante, esta explicación debe entenderse como complementaria y no excluyente, dado que la competencia pragmática emerge de la interacción entre transferencia sociocultural y recursos lingüísticos efectivamente accesibles.

En segundo lugar, la posición jerárquica se confirma como un factor relevante en ambos grupos. Las relaciones de inferioridad activan de forma consistente mayores niveles de mitigación y más movimientos de apoyo orientados a reducir la imposición, lo que resulta compatible con la idea de que el poder incrementa el coste interpersonal del acto de pedir. Sin embargo, el modo de materializar este ajuste no es idéntico entre los dos grupos. En el caso de los lusohablantes, la mitigación tiende a mantenerse de manera más transversal, incluso en contextos de igualdad o de superioridad, mediante fórmulas atenuadas, tratamientos afectivos y recursos de refuerzo interpersonal. En cambio, en el grupo rifeñohablante el ajuste pragmático parece depender más directamente del tipo de relación y de las condiciones concretas de la situación: en contextos de igualdad y superioridad se mantiene una mayor presencia de peticiones directas, mientras que en relaciones de inferioridad aumenta el uso de recursos mitigadores y de apoyo.

En los rifeñohablantes, por tanto, la adaptación a la jerarquía no se manifiesta siempre mediante una mitigación convencional sostenida, sino a través de una alternancia entre directividad, justificación y legitimación de la petición. Así, cuando la petición puede resultar más costosa o delicada, los participantes tienden a explicar la necesidad, apelar a la urgencia, justificar el favor solicitado o reforzar la relación con el interlocutor. Este patrón sugiere que, en este grupo, la preocupación

por la cooperación y la armonía interactiva no desaparece, sino que se expresa con frecuencia mediante estrategias más argumentativas o funcionales que mediante fórmulas atenuadoras estables.

En relaciones de superioridad, por su parte, aumenta la presencia de peticiones directas, especialmente entre los hombres rifeñohablantes. No obstante, en numerosos casos dichas peticiones se matizan mediante justificadores o recursos relacionales, sobre todo en el subgrupo femenino, lo que indica que incluso desde posiciones de poder se conserva cierta atención a la relación interpersonal y a la aceptabilidad de la petición.

En tercer lugar, el análisis del género permite identificar algunas tendencias descriptivas dentro del corpus. En varias de las producciones femeninas se observa una mayor presencia de estrategias de mitigación y refuerzo interpersonal, mientras que determinadas producciones masculinas presentan una mayor presencia de formulaciones directas y de recursos como justificaciones, promesas o apelaciones a la necesidad. No obstante, debido al reducido número de observaciones correspondiente a cada combinación de género, composición de la diada y relación de poder, estas diferencias no pueden atribuirse a un efecto independiente del género ni generalizarse más allá del corpus analizado.

Desde una perspectiva didáctica, los resultados refuerzan la necesidad de trabajar la competencia pragmática de forma explícita en el aula de ELE. No basta con enseñar fórmulas: es necesario enseñar cuándo y por qué se elige una estrategia u otra en función de variables como el poder, la cercanía y las expectativas culturales. En este sentido, propuestas como el *roleplay* guiado, el análisis de muestras, la comparación de alternativas (más directas vs. más mitigadas) y la reflexión metapragmática pueden contribuir a ampliar el repertorio del alumnado y a favorecer ajustes más adecuados a contextos comunicativos variados.

En definitiva, la petición no constituye un mero acto directivo, sino una práctica discursiva compleja en la que convergen recursos lingüísticos, valores socioculturales y dinámicas relacionales. Describir cómo se realiza este acto en diferentes comunidades de aprendientes aporta evidencia relevante tanto para la pragmática intercultural como para una enseñanza de ELE más contextualizada y sensible a la diversidad. El presente estudio constituye una aproximación exploratoria a la realización del acto de petición en dos comunidades de aprendientes de ELE poco comparadas en la bibliografía. Dado el tamaño de la muestra analizada ($N = 24$) y su distribución entre diferentes configuraciones de género y poder, los resultados deben interpretarse como tendencias propias de este corpus y no como valores representativos de la totalidad de los aprendientes rifeñohablantes y lusohablantes de español como lengua extranjera. En particular, el cruce entre los tres niveles de poder y los cuatro tipos de diada genera doce configuraciones posibles, cuyo reducido número de observaciones no permite realizar inferencias estadísticas sólidas sobre el efecto del género ni sobre su interacción con la relación jerárquica. Por ello, los resultados relativos a estas variables tienen un alcance fundamentalmente descriptivo y cualitativo. Asimismo, la ausencia de un corpus de control en las respectivas L1 limita la posibilidad de atribuir las diferencias observadas a procesos de transferencia pragmática. En consecuencia, la transferencia se plantea en este estudio como una hipótesis explicativa compatible con los patrones identificados, cuya comprobación requerirá futuras investigaciones que incorporen producciones comparables en rifeño y portugués brasileño. Su consolidación requerirá investigaciones posteriores con muestras más amplias y equilibradas que permitan disponer de un número suficiente de casos en cada combinación de variables.

Agradecimientos

Los autores expresan su agradecimiento a Cristina Villalba Ibáñez, Dayane Mónica Cordeiro, Universitat de València, Centro Rif Siglo XXI.

Conflicto de intereses

No declarado.

Revisión

Todos los artículos son revisados por pares. Pero el revisor o el autor del artículo eligieron no publicar una revisión de este artículo en el dominio público. La revisión puede ser proporcionada a las autoridades competentes a pedido.

Acknowledgement

The authors express their gratitude to Cristina Villalba Ibáñez, Dayane Mónica Cordeiro, University of Valencia, Centro Rif Siglo XXI.

Conflict of Interest

None declared.

Review

All articles are peer-reviewed. But the reviewer or the author of the article chose not to publish a review of this article in the public domain. The review can be provided to the competent authorities upon request.

Lista de referencias / References

1. Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2012). Role-playing L2 requests: Head acts and sequential organization. *Applied Linguistics*, 33(1), 42–65.
2. Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2013). “Hi doctor, give me handouts”: Low-proficiency speakers and requests. *ELT Journal*, 67(4), 413–424.
3. Benine, A. B. G., & Santoro, E. (2022). O ato de fala do pedido em português brasileiro e italiano: um estudo sobre a avaliação do contexto por parte dos falantes. *Revista de Italianística*, (44), 105-134. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i44p105-134>
4. Bentolila, F. (1981). *Langage oral et compétence de communication*. Didier.
5. Bertomeu Pi, P. (2021). Movimientos de apoyo y focalización: un estudio contrastivo en español y alemán. *Pragmalinguística*, 29, 44-59. <https://doi.org/10.25267/pragmalinguistica.2021.i29.03>
6. Bertomeu Pi, P. (2022). *Peticiones en alemán y español. Un estudio contrastivo a partir de Gran Hermano*. Peter Lang.
7. Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.). (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Ablex Publishing Corporation.
8. Bravo, D. (1999). ¿Imagen “positiva” vs. imagen “negativa”? Pragmática sociocultural y componentes de *face*. *Oralia*, 2, 155–184.

9. Bravo, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de cortesía. En D. Bravo & A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 15–33). Ariel.
10. Bravo, D., & Briz, A. (Eds.). (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ariel.
11. Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
12. Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.
13. Derakhshan, A., & Shakki, F. (2023). *Instructed second language pragmatics for the speech acts of request, apology, and refusal: A meta-analysis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-37093-9>
14. El Kirat, Y. (2005). Language contact and language conflict in Arabic: The case of Amazigh and Moroccan Arabic. *Journal of North African Studies*, 10(1), 91–113.
15. Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
16. Félix-Brasdefer, J. C. (2005). Indirectness and politeness in Mexican requests. En D. Eddington (Ed.), *Selected proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 66–78). Cascadia Proceedings Project.
17. Félix-Brasdefer, J. C. (2007). Pragmatics and language learning: Apologies in Mexican Spanish. *Hispania*, 90(3), 686–703.
18. García, C. (2015). *La cortesía verbal: Teoría y aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.
19. González-Lloret, M. (2019). Technology and L2 pragmatics learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 113–127. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000047>
20. Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). John Benjamins.
21. Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell.
22. Koch, P., & Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. En J. Auroux (Ed.), *Histoire des idées linguistiques* (Vol. 3, pp. 585–645). Presses Universitaires de France.
23. Leech, G. (2014). *The pragmatics of politeness*. Oxford University Press.
24. Márquez Reiter, R. (2000). *Linguistic politeness in Britain and Uruguay: A contrastive study of requests and apologies*. John Benjamins.
25. Placencia, M. E., & García, C. (2007). *Research on politeness in the Spanish-speaking world*. Lawrence Erlbaum Associates.
26. Reyes, G. (1995). *Polifonía, argumentación y cortesía verbal*. Ediciones del Orto.
27. Sampedro Mella, M. (2021). La expresión del ofrecimiento y la petición en aprendices de español de L1 portugués. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 85, 113–125. <https://doi.org/10.5209/clac.73543>
28. Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
29. Sifianou, M. (1992). *Politeness phenomena in England and Greece: A cross-cultural perspective*. Oxford University Press.
30. Tajeddin, Z., & Khanlarzadeh, N. (2024). The role of learner variables in pragmatic development during study abroad: A systematic review. *Languages*, 9(3), 96. <https://doi.org/10.3390/languages9030096>
31. Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. Routledge.
32. Toledo Azócar, S. (2020). Desenvolvimento pragmático de brasileiros aprendizes de espanhol como língua estrangeira: Estratégias pragmatolinguísticas do ato de petição. *Revista (Entre Parênteses)*, 9(1). <https://doi.org/10.32988/rep.v1n9.1259>
33. Travaglia, L. C. (2006). *Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática no ensino médio*. Cortez Editora.
34. Yousefi, M. (2024). The impact of corrective feedback on L2 pragmatics production in face-to-face and technology-mediated settings. *Language Teaching Research Quarterly*, 39, 290–306. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.39.19>
35. Zaid, H. (2025). Linguistic features of request strategies in Moroccan South-Eastern Amazigh Variety. *International Journal of Recent Advances in Multidisciplinary Research*.

Lista de referencias en inglés / References

1. Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2012). Role-playing L2 requests: Head acts and sequential organization. *Applied Linguistics*, 33(1), 42–65.
2. Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2013). “Hi doctor, give me handouts”: Low-proficiency speakers and requests. *ELT Journal*, 67(4), 413–424.
3. Benine, A. B. G., & Santoro, E. (2022). O ato de fala do pedido em português brasileiro e italiano: um estudo sobre a avaliação do contexto por parte dos falantes [The speech act of requesting in Brazilian Portuguese and Italian: A study on speakers’ context evaluation]. *Revista de Italianística*, (44), 105–134. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i44p105-134>
4. Bentolila, F. (1981). *Langage oral et compétence de communication* [Oral language and communicative competence]. Didier.
5. Bertomeu Pi, P. (2021). Movimientos de apoyo y focalización: un estudio contrastivo en español y alemán [Supportive moves and focusing: A contrastive study in Spanish and German]. *Pragmalinguística*, 29, 44–59. <https://doi.org/10.25267/pragmalinguistica.2021.i29.03>
6. Bertomeu Pi, P. (2022). *Peticiones en alemán y español. Un estudio contrastivo a partir de Gran Hermano* [Requests in German and Spanish: A contrastive study based on Big Brother]. Peter Lang.



7. Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.). (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Ablex Publishing Corporation.
8. Bravo, D. (1999). ¿Imagen “positiva” vs. imagen “negativa”? Pragmática sociocultural y componentes de *face* [“Positive” image vs. “negative” image? Sociocultural pragmatics and face components]. *Oralia*, 2, 155–184.
9. Bravo, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de cortesía [Tension between universality and relativity in politeness theories]. En D. Bravo & A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 15–33). Ariel.
10. Bravo, D., & Briz, A. (Eds.). (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* [Sociocultural pragmatics: Studies on politeness discourse in Spanish]. Ariel.
11. Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
12. Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment]. Instituto Cervantes.
13. Derakhshan, A., & Shakki, F. (2023). *Instructed second language pragmatics for the speech acts of request, apology, and refusal: A meta-analysis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-37093-9>
14. El Kirat, Y. (2005). Language contact and language conflict in Arabic: The case of Amazigh and Moroccan Arabic. *Journal of North African Studies*, 10(1), 91–113.
15. Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática* [Introduction to pragmatics]. Ariel.
16. Félix-Brasdefer, J. C. (2005). Indirectness and politeness in Mexican requests. En D. Eddington (Ed.), *Selected proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 66–78). Cascadia Proceedings Project.
17. Félix-Brasdefer, J. C. (2007). Pragmatics and language learning: Apologies in Mexican Spanish. *Hispania*, 90(3), 686–703.
18. García, C. (2015). *La cortesía verbal: Teoría y aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera* [Verbal politeness: Theory and application to the teaching of Spanish as a foreign language]. Arco/Libros.
19. González-Lloret, M. (2019). Technology and L2 pragmatics learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 113–127. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000047>
20. Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). John Benjamins.
21. Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell.
22. Koch, P., & Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit [Spoken language and written language]. En J. Aurox (Ed.), *Histoire des idées linguistiques* (Vol. 3, pp. 585–645). Presses Universitaires de France.
23. Leech, G. (2014). *The pragmatics of politeness*. Oxford University Press.
24. Márquez Reiter, R. (2000). *Linguistic politeness in Britain and Uruguay: A contrastive study of requests and apologies*. John Benjamins.
25. Placencia, M. E., & García, C. (2007). *Research on politeness in the Spanish-speaking world*. Lawrence Erlbaum Associates.
26. Reyes, G. (1995). *Polifonía, argumentación y cortesía verbal* [Polyphony, argumentation and verbal politeness]. Ediciones del Orto.
27. Sampedro Mella, M. (2021). La expresión del ofrecimiento y la petición en aprendices de español de L1 portugués [The expression of offers and requests in Spanish learners with L1 Portuguese]. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 85, 113–125. <https://doi.org/10.5209/clac.73543>
28. Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
29. Sifianou, M. (1992). *Politeness phenomena in England and Greece: A cross-cultural perspective*. Oxford University Press.
30. Tajeddin, Z., & Khanlarzadeh, N. (2024). The role of learner variables in pragmatic development during study abroad: A systematic review. *Languages*, 9(3), 96. <https://doi.org/10.3390/languages9030096>
31. Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. Routledge.
32. Toledo Azócar, S. (2020). Desenvolvimento pragmático de brasileiros aprendizes de espanhol como língua estrangeira: Estratégias pragmatolinguísticas do ato de petição [Pragmatic development of Brazilian learners of Spanish as a foreign language: Pragmatolinguistic strategies of the act of requesting]. *Revista (Entre Parênteses)*, 9(1). <https://doi.org/10.32988/rep.v1n9.1259>
33. Travaglia, L. C. (2006). *Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática no ensino médio* [Grammar and interaction: A proposal for teaching grammar in high school]. Cortez Editora.
34. Yousefi, M. (2024). The impact of corrective feedback on L2 pragmatics production in face-to-face and technology-mediated settings. *Language Teaching Research Quarterly*, 39, 290–306. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.39.19>
35. Zaid, H. (2025). Linguistic features of request strategies in Moroccan South-Eastern Amazigh Variety. *International Journal of Recent Advances in Multidisciplinary Research*.