

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
Programa De Doctorado en Filología Hispánica

---

**ADQUISICIÓN PRAGMÁTICA EN APRENDIENTES DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

Tesis conducente al título de Doctor en Filología Hispánica

Gloria Toledo Vega

Directores: Dr. Emilio Ridruejo  
Dra. Carmen Hoyos

## Índice

|  |     |
|--|-----|
| PRIMERA PARTE: ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS Y PRAGMÁTICA DE LA INTERLENGUA:           |     |
| ESTADO DE LA CUESTIÓN  |     |
| INTRODUCCIÓN   | 6   |
| ESTADO DE LA CUESTIÓN  | 11  |
| 1. 1 TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS   | 13  |
| 1. 2. PROCESAMIENTO COGNITIVO  | 24  |
| 1. 3 PRAGMÁTICA EN TÉRMINOS DE HABILIDAD Y CONOCIMIENTO                                  | 28  |
| 1. 4. PRAGMÁTICA Y ADQUISICIÓN EN L2   | 33  |
| 1. 5. LINEAMIENTOS TEÓRICOS PARA EL DESARROLLO PRAGMÁTICO EN L2                          | 39  |
| 1. 6 LA TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA   | 49  |
| 1. 7 REVISIÓN DE LAS INVESTIGACIONES MÁS SOBRESALIENTES SOBRE DESARROLLO PRAGMÁTICO      | 58  |
| EN IL (ILP)  |     |
| 1. 8 RECURSOS METODOLÓGICOS PARA LA INVESTIGACIÓN PRAGMÁTICA EN L2                       | 83  |
| 1. 9 FACTORES SIGNIFICATIVOS PARA LA ADQUISICIÓN PRAGMÁTICA EN L2                        | 94  |
| 1. 10 LA PETICIÓN  | 135 |
| SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE LAS ESTRATEGIAS PARA LA PETICIÓN EN HN DE SANTIAGO DE CHILE    |     |
| 2. 1 OBJETIVO  | 151 |
| 2. 2 INFORMANTES   | 151 |
| 2. 3 MÉTODO DE OBTENCIÓN DE DATOS  | 153 |
| 2. 4 ANÁLISIS DE LOS DATOS PARA EL PRIMER ESTUDIO: RELACIONES ASIMÉTRICAS (RA)           | 156 |
| 2. 5 ANÁLISIS DE LOS DATOS PARA EL SEGUNDO ESTUDIO: RELACIONES DE SOLIDARIDAD (RS).      | 182 |
| 2. 6 ANÁLISIS DE CONCIENCIA PRAGMÁTICA EN HABLANTES CHILENOS                             | 195 |
| 2. 7 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PRIMER Y SEGUNDO ESTUDIOS                           | 202 |
| TERCERA PARTE: ESTUDIO DE LAS ESTRATEGIAS PARA LA PETICIÓN EN INGLÉS COMO LENGUA MATERNA |     |
| 3.1 OBJETIVO   | 207 |
| 3. 2 INFORMANTES   | 208 |
| 3. 3 MÉTODO DE OBTENCIÓN DE DATOS  | 212 |
| 3. 4. ANÁLISIS DE DATOS PARA EL ESTUDIO DE RELACIONES ASIMÉTRICAS (RS) EN INGLÉS/ LM     | 215 |
| 3. 5 ANÁLISIS DE DATOS PARA EL ESTUDIO DE RELACIONES DE SOLIDARIDAD (RS) EN INGLÉS/ LM   | 240 |
| 3. 6 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS EN BASE A LA COMPARACIÓN PRAGMÁTICA EN ELM E ILM        | 255 |
| CUARTA PARTE: ANÁLISIS DE DATOS EN HNN DE ELE, PRIMERA FASE                              |     |
| 4. 1 INFORMANTES DE NIVEL A2   | 263 |
| 4. 2 INFORMANTES DE NIVELES B1 – B2  | 295 |
| 4. 3 INFORMANTES DE NIVELES C1 – C2  | 323 |
| 4. 4 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS EN BASE A LA COMPARACIÓN DE LOS TRES NIVELES DE         | 351 |

LENGUA, RESPECTO A LA LENGUA OBJETO.

QUINTA PARTE: ANÁLISIS DE DATOS EN HNN DE ELE, SEGUNDA FASE

|   |     |
|---|-----|
| 5. 1 INFORMANTES DE NIVEL A2                | 360 |
| 5. 2 INFORMANTES DE NIVELES B1 – B2         | 386 |
| 5. 3 INFORMANTES DE NIVELES C1 – C2         | 412 |
| 5. 4 DISCUSIÓN SOBRE LA SEGUNDA FASE DE ELE | 438 |

SEXTA PARTE: DESARROLLO PRAGMÁTICO EN CONTEXTO DE NO INMERSIÓN E INSTRUCCIÓN FORMAL

|  |     |
|--|-----|
| 6. 1 PRIMERA FASE DE APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS EN HABLANTES NO NATIVOS EN NO INMERSIÓN | 450 |
| 6. 2 SEGUNDA FASE DE APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS EN HABLANTES NO NATIVOS EN NO INMERSIÓN | 460 |

|            |     |
|------------|-----|
| CONCLUSIÓN | 474 |
|------------|-----|

ANEXOS

|  |     |
|--|-----|
| ANEXO 1: CUESTIONARIOS   | 494 |
| ANEXO 2: DATOS OBTENIDOS   | 498 |
| ANEXO 2.1 DATOS OBTENIDOS EN ELM EN RELACIONES ASIMÉTRICAS       | 498 |
| ANEXO 2. 2 DATOS OBTENIDOS DE LOS ESTUDIANTES FUERA DE INMERSIÓN | 504 |
| ANEXO 2. 3: DATOS OBTENIDOS DE LOS ESTUDIANTES EN INMERSIÓN      | 507 |
| ANEXO 2. 3. 1 DATOS OBTENIDOS DE LOS INFORMANTES A2              | 507 |
| ANEXO 2. 3. 2 DATOS OBTENIDOS DE LOS INFORMANTES B1 – B2         | 510 |
| ANEXO 2. 3. 3 DATOS OBTENIDOS DE LOS INFORMANTES C1 – C2         | 514 |
| ANEXO 3: PRUEBA DE DIAGNÓSTICO                                   | 520 |
| ANEXO 4: RESPUESTAS A LOS CUESTIONARIOS DE CONCIENCIA PRAGMÁTICA | 530 |

|                   |     |
|-------------------|-----|
| INDICE DE FIGURAS | 533 |
|-------------------|-----|

|                  |     |
|------------------|-----|
| INDICE DE TABLAS | 533 |
|------------------|-----|

|                    |     |
|--------------------|-----|
| INDICE DE GRÁFICOS | 535 |
|--------------------|-----|

|              |     |
|--------------|-----|
| BIBLIOGRAFÍA | 539 |
|--------------|-----|

*“Yo, esta pobre imagen de árbol que veis, le doy gracias a Dios por no haber sido pintado con semejante intención. Y no porque tema que de haber sido pintado a la manera de los francos todos los perros de Estambul me habrían tomado por un árbol auténtico y se me habrían meado encima, sino porque yo no quiero ser un árbol, sino su significado.”*

Orhan Pamuk, **Me llamo Rojo**



**PRIMERA PARTE**

**Adquisición de segundas lenguas y pragmática de la interlengua: estado de la cuestión**



## Introducción

El trabajo que se presenta a continuación pretende mostrar el desarrollo pragmático interlingüístico de cuatro grupos de hablantes no nativos de español, durante un semestre de instrucción formal en español como segunda lengua. Uno de los grupos corresponde a cinco angloparlantes de nivel intermedio (b1 – b2, según el Marco Común de Referencia Europeo), quienes aprendieron español en contexto de instrucción formal en la Universidad de British Columbia, Canadá. Este grupo fue el único -del total de nuestro corpus- que tomó un curso de español fuera de una comunidad hispanohablante y lo hemos incorporado a este estudio para ver en qué se diferencia su comportamiento adquisitivo respecto al grupo b1 – b2 que estudió en la comunidad de la lengua meta. Los otros grupos corresponden a tres niveles de lengua: básico, intermedio y avanzado (a2, b1-b2 y c1, según MCRE), quienes aprendieron en un contexto mixto de instrucción formal en la Pontificia Universidad Católica de Chile, e inmersión natural en la comunidad de habla de Santiago de Chile. Cada nivel comprende cinco informantes, a quienes se les pidió la cumplimentación de un cuestionario semi abierto para determinar el empleo de estrategias en la petición, en relaciones de asimetría y solidaridad. El cuestionario fue aplicado en dos fases: al comienzo del semestre y al final de este, con objeto de determinar cuál es la progresión real que experimentan los estudiantes durante un semestre de enseñanza de español como segunda lengua (ESL). La inclusión de informantes de tres niveles de lengua y la doble aplicación del cuestionario, busca combinar y complementar metodologías de análisis para el desarrollo pragmático interlingüístico, en otras palabras, hemos empleado una combinación de estudios de corte transversal y de carácter longitudinal (*longitudinal studies*, en la literatura anglosajona. Ver Kasper y



Rose, 2002, pp 76 – 78)<sup>1</sup>. Por otra parte, combinaremos el análisis cuantitativo y cualitativo, para obtener datos confiables a partir de muestras que -dado el carácter longitudinal de nuestro estudio- son poco numerosas.

Uno de los principales atractivos de los estudios de la pragmática de la interlengua es que congrega tres áreas diferentes relacionadas con la lingüística: la lingüística aplicada, la adquisición de lenguas (específicamente de L2) y la pragmática, disciplinas a las que se pueden sumar los estudios comunicativos, la sociolingüística y la psicolingüística. De ahí entonces que los componentes a considerar sean diversos, lo cual implica una motivación y a la vez plantea un desafío al investigador. Como ya se ha expuesto, la variedad de agentes que intervienen en la adquisición y/ o el desarrollo pragmático de un hablante no nativo es tal, que se necesita de un cuerpo considerable de estudios para extrapolar regularidades o conclusiones válidas para la mayor parte de los casos. Así las cosas, nada está dicho de forma definitiva y de ahí nace el impulso para seguir estudiando este tema.

Desde otro punto de vista, la enseñanza de segundas lenguas necesita tomar en cuenta la habilidad pragmática para incorporar su enseñanza entre los hablantes no nativos. En la instrucción de L2 crece el interés por mejorar aspectos que hasta la actualidad presentan dificultades para la enseñanza - aprendizaje y la adecuación pragmática es una de ellas. La enseñanza de la pragmática supone enriquecer los contextos de instrucción con contenidos culturales, sociolingüísticos, comunicativos y estratégico – cognitivos. Esta exigencia quizás sea el motivo por el cual la pragmática haya sido descuidada, por mucho tiempo, en los contextos de aula para la enseñanza de L2. Incluso hoy en día, con la vigencia del enfoque comunicativo que ya data de

---

<sup>1</sup> Con el concepto de *longitudinal studies*, la literatura anglosajona se refiere a la recogida de datos comprendida en un transcurso de tiempo, para reflejar el desarrollo lingüístico –o pragmalingüístico- en uno o más informantes, pero en ningún caso en una muestra masiva.

unas cuantas décadas, no es fácil encontrar programas o sílabos que aborden de forma regular el componente pragmático en clases de L2. Este retraso, por así llamarlo, quizás no se origina tanto en el descuido docente como en la amplitud de preguntas que aún queda por resolver respecto a la adquisición de la pragmática en una SL. De qué forma los adultos adquieren este componente; con qué dificultades se topan en dicho proceso y cómo resuelven o no resuelven esas dificultades, son dudas que debieran zanjarse para plantear de forma exitosa la enseñanza de esta habilidad a estudiantes no nativos. Sobre este tema queda bastante por investigar en casi todas las dimensiones que reviste: contexto de aprendizaje, características del aprendiente, actuación pragmlingüística y sociopragmática, producción de actos de habla, etc. La misma responsable de este trabajo puede dar fe de ello, pues esta investigación fue realizada mientras su autora permanecía en una comunidad de lengua distinta a la propia, experimentando personalmente el proceso de adquisición pragmlingüística y sociopragmática que este estudio exhibe y comenta.

La primera parte de nuestro trabajo pretende reunir la información pertinente para elaborar un marco de referencia respecto a la evolución, el estado y las perspectivas de la investigación de adquisición pragmática en L2, con miras a establecer una ruta de investigación consciente y congruente respecto a los estudios y las teorías que forman parte de esta área. Al respecto, Kasper y Rose (2002) presentan una investigación exhaustiva, que incluye estudios realizados, aportes teóricos y metodológicos. La investigación de estas autoras ha servido como fuente de información y a la vez guía para el presente trabajo. A la riqueza de este material hemos sumado las aportaciones de otros varios estudios, incluyendo uno propio, y nuestras percepciones individuales respecto a los temas abordados. A partir de este sustento teórico, nuestro trabajo emprenderá el análisis del desarrollo pragmático en la interlengua de angloparlantes, estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), en contextos de inmersión y no inmersión. Para dicho propósito, se establecerá un marco de referencia conformado por el análisis del comportamiento pragmático de la

comunidad meta (hablantes chilenos) y el estudio del comportamiento de los angloparlantes en su lengua materna, en la interlengua.

La primera parte de nuestra investigación ha sido conducida, desde lo más amplio (teorías sobre adquisición de lenguas) hacia lo más específico (la petición como acto de habla y la teoría de la cortesía), para determinar el camino por el cual seguir investigando y de qué forma hacerlo. La manera en que hemos presentado los contenidos pretende mostrar, de la mejor forma posible, el panorama actual y el desarrollo histórico de los estudios de ASL en pragmática. De esta suerte, la presente investigación no solo sirve para determinar un objeto puntual de investigación *post hoc*, sino que aporta, a quien quiera leerla, una visión panorámica del área en estudio. Para llevar a cabo este trabajo comenzamos por atender a cuáles han sido las principales perspectivas teóricas dentro de la adquisición de la lengua materna y, derivada de esta, de lenguas no nativas. En este punto, sugerimos que en la adquisición de lenguas no nativas, la adquisición del componente pragmático es de especial interés, por cuanto implica una dificultad para los aprendientes desde el punto de vista comunicativo y una materia a desarrollar en la enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de aquí consideramos las teorías que han intervenido en los estudios de pragmática, los recursos metodológicos de los cuales se han valido los estudios al respecto y los factores más relevantes relacionados con dichos estudios: interacción del conocimiento lingüístico y pragmático, contexto de aprendizaje, instrucción de la pragmática en L2 y el papel del aprendiente como individuo en sociedad.

Finalmente, esbozamos un panorama evolutivo de la adquisición de estrategias para la petición en hablantes no nativos, tomando en cuenta que este acto de habla es uno de los más estudiados, uno de los más extensivos en todas las comunidades de habla y de especial relevancia en la teoría de la cortesía. Queremos enfatizar en el hecho de que considerar un acto de habla tan ampliamente estudiado, es una elección plenamente consciente y sustentada en un propósito claro, que es el de contribuir a la

investigación de un ámbito que aún no presenta un panorama concluyente respecto al desarrollo pragmático de la interlengua. Valga señalar que las siguientes partes de esta tesis toman siempre la petición como el acto de habla que se va a examinar, para definir el comportamiento pragmático de hablantes nativos de español y de inglés; la actuación pragmática interlingüística de hablantes no nativos de nuestra lengua y el grado de desarrollo pragmático en diferentes niveles de ELE y en contexto de inmersión.

Como señalamos, nuestros informantes hablantes no nativo (HNN) fueron divididos en tres subgrupos, determinados por el nivel de español de cada uno. La producción interlingüística de los subgrupos será juzgada a partir del marco referencial que aporta la actuación pragmática de hablantes nativos de inglés/LM y de español/LM.

Al examen de la producción pragmática, se suma el estudio de la conciencia de adecuación e inadecuación de los hablantes nativos de español de Chile y de cada subgrupo de angloparlantes. Al igual que el estudio de actuación, el análisis de conciencia pragmática se llevó a cabo mediante la cumplimentación de cuestionarios semi-abiertos, para determinar comportamientos pragmáticos, y de selección múltiple, para medir nociones de adecuación e inadecuación, en dos fases de aplicación: al comienzo de un semestre académico y al final de este. Este estudio de la conciencia pragmática de un HNN en dos fases, pretende mostrar, por una parte, si existe una correlación entre lo que el hablante sabe, lo que puede producir y lo que comprende y por otro lado, determinar si existe una evolución hacia la actuación de la comunidad meta y cómo se presenta esta según el nivel de lengua, la actuación en un contexto predeterminado y el grado de conciencia pragmática de los aprendientes.

En esta investigación no formulamos hipótesis *a priori* de aspectos que deseamos investigar, pues este estudio, de carácter exploratorio, busca determinar qué variables inciden, de qué manera y en qué medida, en el desarrollo pragmático de hablantes no nativos de español. A partir de exploraciones de este orden será posible formular hipótesis *a posteriori*, respecto a cómo un aprendiente de español puede adquirir

conductas pragmalingüísticas y sociopragmáticas, que tiendan a imitar aquellas de una comunidad de habla meta específica.

### **1. Estado de la cuestión**

El estudio de la adquisición de segundas lenguas (L2/ SL)<sup>2</sup> surgió hace unos treinta años atrás, a partir de las observaciones relativas a la sistematicidad del lenguaje de los aprendientes, inspiradas por la revolución que tuvo lugar en la lingüística y la psicología cognitivas. El interés en el proceso adquisitivo de aprendientes de una lengua no nativa, puso en el tapete varias inquietudes respecto a los factores que intervienen en el desarrollo del aprendizaje de una lengua. En ocasiones las respuestas se buscaron extrapolando información respecto al desarrollo adquisitivo de la lengua materna (LM/ L1) y en otras, contrastando los procesos de ambos sistemas lingüísticos.

En la constante expansión en el estudio de adquisición de una segunda lengua y en el análisis del desarrollo interlingüístico, los investigadores del área notaron una dificultad que persistía en los hablantes no nativos (HNN), a pesar de la evolución de su competencia gramatical, léxica y fonológica: la adecuación pragmalingüística y/ o sociopragmática<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> En el presente trabajo hablaremos de adquisición de L2 o aprendizaje de L2, normalmente, como expresiones equivalentes. Algunos expertos identifican el aprendizaje con el contexto instruccional en el aula y la adquisición como el proceso natural -sin instrucción mediante- por el cual un individuo se hace con una lengua no nativa, a la manera en que los niños adquieren su lengua materna. Nosotros consideraremos la adquisición como un proceso dentro o fuera de clase, porque en contextos de inmersión como el que estudiaremos, es difícil saber cuánto aprende un estudiante en clase y cuánto fuera de esta.

<sup>3</sup> La adecuación pragmalingüística se refiere al hecho de saber qué forma lingüística conlleva el correcto propósito pragmático. Este concepto se complementa con el de adecuación sociopragmática, que se refiere al conocimiento de qué forma lingüística tiene una condición social específica, para un uso

Las primeras teorías asociadas a la adquisición de L2, concebían este proceso como una transferencia de hábitos desde la lengua materna a la lengua objeto. Tal como se entendía que la evolución lingüística de la lengua materna se conseguía mediante el refuerzo de “hábitos positivos” (producciones correctas), de igual forma el aprendiente de una segunda lengua podía transferir estructuras morfosintácticas o léxicas desde su L1 de forma positiva, si las estructuras eran coincidentes, o de forma negativa, si la transferencia mostraba divergencias respecto a la lengua meta. La transferencia positiva tenía que reforzarse, en tanto los errores debían ser corregidos de forma inmediata para evitar su fosilización, es decir, la incorporación definitiva de un término o estructura al repertorio lingüístico de un hablante no nativo (HNN), como una forma incorrecta.

Más tarde las nociones innatistas, estructuralistas y luego cognitivas, brindarían un sustento propio sobre el cual comprender mejor el desarrollo y la actuación de un aprendiente de L2. A su vez, cada principio aportaría un nuevo enfoque para la enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera<sup>4</sup>, pasando de los métodos de gramática – traducción, a los métodos nocio – funcionales y luego a los enfoques comunicativos, con una numerosa cantidad de variantes asociadas a cada forma de entender la adquisición lingüística.

Este dinamismo teórico ha sido una característica de los estudios de adquisición hasta el día de hoy, lo cual no es de extrañar, ya que para abordar la compleja red de

---

apropiado. En este trabajo nos centraremos principalmente en el primer concepto: adecuación pragmalingüística.

<sup>4</sup> En este trabajo se entiende que la lengua extranjera (LE) difiere de la L2 o SL, en cuanto la primera es adquirida en contextos de instrucción formal y fuera del país de la lengua meta. En la mayor parte del trabajo se habla de L2 o SL, para hacer referencia a la adquisición en general y, solo cuando se quiere especificar el contexto de aprendizaje, se hace la discriminación entre SL y LE.

interconexiones en el aprendizaje de una L2: del aprendiente, del contexto de aprendizaje, del contexto de instrucción, del papel de la lengua materna en la adquisición de la lengua objeto y de la relación entre los diversos componentes gramaticales y comunicativos, los investigadores deben servirse de lineamientos teóricos variados. Para el investigador, se plantea entonces la dificultad de ser riguroso aun cuando todas estas variables se multiplican al interactuar entre sí, de forma diferente en cada aprendiente y en cada comunidad de habla. En este afán no siempre se puede prestar atención a todos los elementos que inciden en la adquisición, no obstante, gracias a la proliferación de estudios en este campo ocurre que de todos los componentes adquisitivos pueden sustraerse regularidades, o al menos ideas respecto a dónde seguir indagando, con miras a esclarecer este panorama.

Con relación a la investigación que hasta el día de hoy se ha llevado a cabo, es importante considerar que los mayores aportes provienen de los estudios que han trabajado de forma colaborativa; tomando seriamente en cuenta investigaciones anteriores, tanto respecto a los vacíos que puedan haber dejado, como también a los resultados que hayan obtenido. De ahí entonces la necesidad de explorar lo que otros investigadores han hecho y lo que diversas teorías han aportado, con objeto de hacer una contribución *a posteriori*, realmente consciente, respecto a los vacíos que existen en los estudios de adquisición de SL, adquisición pragmática y desarrollo pragmático.

### **1. 1. Teorías sobre la adquisición de lenguas**

A fines de los años sesenta, Corder (1967) sostenía la hipótesis de que algunas de las estrategias adoptadas por el que aprende una segunda lengua son las mismas a través de las cuales se adquiere la lengua materna. Por aquellos años se entendía que el aprendiente de una L2 somete a prueba hipótesis para determinar si los sistemas de la nueva lengua son diferentes o no a su lengua nativa. Este paralelismo en la adquisición de los sistemas lingüísticos de la L1 y la L2 dio pie para que el

análisis contrastivo planteara dos versiones: una interpretación débil, que proponía que los errores del aprendiente podían ser explicados de acuerdo a la influencia de la lengua materna de éste, y una versión fuerte, que sostenía que incluso era posible predecir los errores de un hablante no nativo, considerando el contraste entre los dos sistemas lingüísticos. Esta visión simplificada de la adquisición de una L2 comenzaría a toparse con dificultades para concebir aspectos creativos en la evolución lingüística de los hablantes no nativos, pues los fallos observados en estos no provienen siempre de una transferencia de la lengua materna, es más, algunos de los errores pueden explicarse en términos de la misma lengua meta que los sujetos desean aprender.

En una publicación del año 1971, Corder observa que el producto lingüístico de quienes aprendían una L2 tiene las particularidades de un dialecto de carácter idiosincrásico, cuya naturaleza no solo es explicable en términos de la L1, sino también en cuanto a cómo y por qué se ha generado la adquisición de la segunda lengua. Sobre este constructo lingüístico se sostenían dos hipótesis: (a) que este dialecto se explicaba en gran parte por la interferencia de la lengua materna, noción que implica una perspectiva del lenguaje como una estructura de hábitos, que se trasladan de un sistema a otro de forma positiva (cuando la transferencia coincide con la lengua meta) o de forma negativa (cuando la transferencia da como resultado un error debido a que las estructuras de ambas lenguas no coinciden) y (b) que el aprendizaje de una lengua tiene un carácter cognitivo basado en el procesamiento de datos y formación de hipótesis por parte del aprendiente; un proceso de carácter creativo en que el papel de la lengua materna, como cimiento de la adquisición, decrece sustancialmente.

En el año 1972 Selinker denominó interlengua (IL) al dialecto idiosincrásico observado por Corder y asumió que existe una estructura psicológica latente (EPSL) en el cerebro, que se pone en funcionamiento cuando un individuo intenta aprender una L2. La EPSL se comprendía como la contrapartida biológica de la gramática universal



chomskiana, pero a diferencia de ella, la EPSL no provenía de una programación genética. Como parte de esta estructura, Selinker distinguió varios procesos psicolingüísticos que participan en la formación de la IL: la transferencia lingüística; la transferencia de instrucción; las estrategias de aprendizaje de una L2; las estrategias de comunicación en una L2 y la hipergeneralización del material lingüístico de la lengua objeto. Pero el problema que aún se percibía era predecir qué material lingüístico podría fosilizarse como un error y en qué situaciones ocurriría esto, considerando los tres sistemas para identificar unidades relevantes: la L1, la IL y la L2. Observaciones tales como el hecho de que niños hablantes nativos, de las más diversas lenguas, presenten dificultades análogas al enfrentarse a una misma lengua objeto, llevaron a pensar que la adquisición de estructuras tiene un orden universal. Desde entonces, los estudios de adquisición han aspirado a encontrar patrones de aprendizaje de una segunda lengua, no obstante, las dificultades para descubrir modelos de adquisición válidos y extensibles para la mayoría de los casos aún persisten. En 1974 Dulay y Burt propusieron una hipótesis que desplazó el interés sobre la L1 como base adquisitiva de una L2, afirmando que el proceso de construcción de la IL está guiado por la lengua meta y no por la lengua materna. En efecto, la adquisición de una lengua no nativa también depende del *input*<sup>5</sup> en L2 que reciba el aprendiente.

Cada lengua posee una gramática periférica<sup>6</sup> de estructuras marcadas o idiosincrásicas, tendiente a presentar mayores complejidades a los hablantes no

---

<sup>5</sup> En un trabajo de 1967, Corder establece la distinción entre *input* e *intake*. El primer término se refiere a los datos disponibles en el ambiente de aprendizaje y el segundo, es una subárea del *input*, definida como aquello que es percibido por el aprendiente.

<sup>6</sup> Nos referimos al concepto chomskiano asociado a la gramática universal, la cual tiene un subdominio de gramática nuclear, que comparte rasgos con otras lenguas y otro de gramática periférica, que muestra los rasgos marcados o idiosincrásicos de una lengua en particular.

nativos. Estos aspectos más marcados que sirven como *input*, determinarán la producción interlingüística del aprendiente. Cabe preguntarse entonces si la gramática periférica de una lengua presenta complejidades para el aprendiente, por cuanto contrasta de forma más evidente con su lengua materna, o si la dificultad se explica como algo connatural a las idiosincrasias lingüísticas en cuestión. Estas preguntas aún no tienen una respuesta determinante, pero se debe considerar que los análisis de errores de los estudiantes de segundas lenguas muestran constantes en las dificultades frente a determinadas idiosincrasias lingüísticas, al margen de si estas estructuras más complejas existen o no en la lengua materna de los aprendientes. Entonces cabe formular otra pregunta y es si acaso la complejidad radica en la estructura gramatical *per se* o en los diferentes usos que se haga de ella, dependiendo de la comunidad lingüística o de habla<sup>7</sup> meta.

Krashen (1981) postuló dos sistemas independientes en el aprendizaje de una L2: uno adquirido, dependiente de variables afectivas y de naturaleza actitudinal y otro aprendido, de tipo aptitudinal, subordinado al monitoreo sobre la producción interlingüística del estudiante, que procede cuando la atención está centrada en la forma. Para Krashen el sistema adquirido es el que genera producciones espontáneas, ya que atiende a diferentes contextos y se basa en la práctica real. Pero el modelo de Krashen también sostiene que lo aprendido no es válido para iniciar producciones espontáneas, de ahí que las correcciones sean de escasa utilidad.

Basándose en el comportamiento, en lugar de estados de conciencia, Mc Laughlin (1983) reformuló la idea de Krashen, proponiendo una diferenciación entre *controlado* y *automático*. En el aprendizaje de L2 el estadio inicial exigirá operaciones controladas

---

<sup>7</sup> A modo de ejemplo, en la comunidad de habla argentina es perceptible que la estructura con subjuntivo en la prótasis y condicional en la apódosis, vale decir, la forma *Si tuviera tiempo iría*, es sustituida por: *Si tendría tiempo iría*, con condicional en la prótasis y la apódosis.

y en la medida en que la situación se haga familiar, se desarrollarán procesos automáticos. La propuesta de Mc Laughlin muestra una representación que tiende a explicar mejor la evolución de la IL, pues el modelo del monitor, al sostener que no existe un paso entre un sistema y otro, apunta a una descripción de la adquisición de lenguas, concebida de forma más estática.

Retomando la correlación entre la lengua materna y la lengua meta, pero ahora desde el punto de vista chomskiano, se establece una identificación entre los procesos de adquisición de la L1 y la L2, caracterizados ambos por la interacción entre percepciones externas y sistemas internos. Estas interrelaciones, basadas en principios de adquisición operativo–generadores (Swain, 1977), componen un modelo de procesamiento de *input* para construir la interlengua que puede funcionar en base a varias estrategias, entre ellas: la simplificación del material lingüístico de la L2, la generalización de las reglas de la L2, la inhibición de las estructuras de la L2 no dominadas por el aprendiente, el uso de rectificadores (cuando funciona la monitorización) y la memorización automática de expresiones léxicas o construcciones estandarizadas de la L2.

El planteamiento de este modelo permite entender que, tal como el niño adquiere su lengua materna, los aprendientes de una L2 participan de un proceso de construcción creativo en que los errores son interpretados como hipótesis, que se ponen a prueba durante el transcurso del aprendizaje. De esta forma el paralelo entre los sistemas de la L1 y la L2 solo explica en qué medida ambos sistemas son independientes. Al respecto Larsen – Freeman (2000) comenta:

Incluso aquellos que quizás no han aceptado un mecanismo de adquisición de lengua en el sentido chomskiano, se impresionaron con las construcciones creativas de los aprendientes y buscaron explicaciones para los rasgos compartidos de la interlengua (IL) de estos, evidenciando las estrategias de aprendizaje y las estrategias comunicativas que ellos empleaban, tales como la imitación de

enunciados formulaicos, la relexificación y la incorporación. Claramente, la actuación de los aprendientes no era solo un reflejo de la L1. (2000: 166).<sup>8</sup>

El proceso deductivo conducido por la gramática universal, entiende que un *input* significativo y el intento de expresar significado son hipotetizados para estimular el desarrollo interlingüístico. No obstante, los aprendices necesitan tener un apropiado estado de desarrollo para beneficiarse de sus interacciones en L2. Si no son capaces de procesar el *input*, la interacción difícilmente puede conducir a una reestructuración en la IL. La consideración de esto puede llevar al extremo de inhibir la producción lingüística del hablante nativo o del profesor de la lengua meta, con objeto de que el aprendiente ejerza un control efectivo sobre el procesamiento de estructuras ya conocidas. Sin embargo, la experiencia en el ámbito del aprendizaje y de la investigación sobre adquisición de L2, ha demostrado que este recurso solo limita la entrada de construcciones léxicas y morfosintácticas que contribuyen al desarrollo interlingüístico del hablante no nativo.

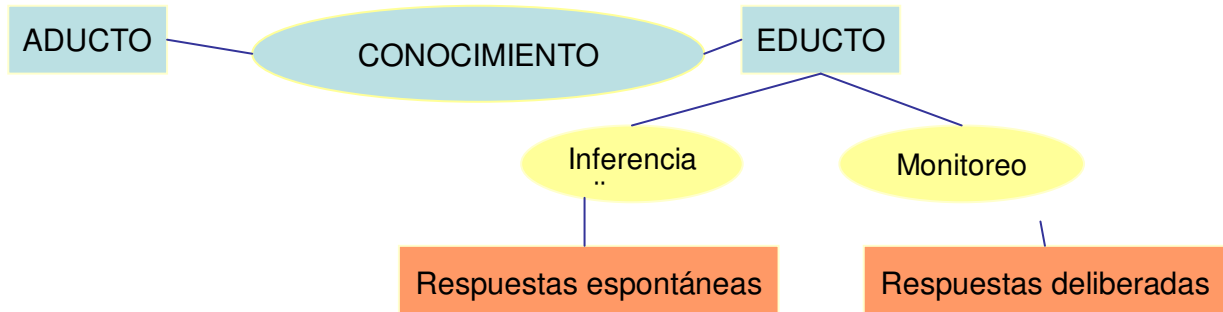
En cuanto a la actuación de un HNN en su IL, Bialystok propone, hacia 1978, tres tipos de información que pone en funcionamiento un aprendiente de L2: (a) conocimiento explícito de las reglas formales; (b) conocimiento implícito, vale decir, información intuitiva respecto a reglas especialmente complejas y (c) *otro conocimiento*, relativo a la cultura o la comprensión del mundo por parte de la comunidad de la lengua meta. El

---

<sup>8</sup> En el original: Even those who may not have accepted an innate LAD in its Chomskyan sense were impressed with learners' creative construction and sought explanations for the shared features of learners' interlanguage (IL) by pointing to the learning and communicative strategies they employed, such as imitation of formulaic utterances, relexification, and incorporation. Clearly, learner performance was not just a reflex of the L1. (2000: 166).

conocimiento explícito puede automatizarse y transferirse al implícito, de forma similar a la propuesta de Mc Laughlin.

**Fig. 1. Modelo de procesamiento de Bialystok**



Este modelo sugiere que en la enseñanza de L2 se debe proporcionar al aprendiz formas específicas de exposición a la lengua, de tal forma que el estudiante haga uso de todas las estrategias a su haber, ya sean de carácter formal (uso del monitor) o de tipo funcional (inferencia). Una gran contribución de Bialystok en esta representación, es el hecho de tomar en cuenta factores de orden contextual como la cultura o el conocimiento del mundo relativo a la comunidad meta, que hasta el momento habían sido soslayados.

Otra contribución que amplía el estudio de la adquisición de una lengua no nativa es la propuesta de Schumann (1978) respecto al *filtro afectivo* y *la distancia psicológica y social*. Poca distancia (social y/ o psicológica) se traduce en un filtro afectivo bajo, que implica una mayor permeabilidad del aprendiente hacia la comunidad meta y, por ende, hacia la L2. Nos detendremos en esta hipótesis en un capítulo posterior, para comprender qué mecanismos intervienen en los diferentes tipos de distanciamiento.

Hasta aquí, se muestran varias teorías respecto a la naturaleza y el funcionamiento de la interlengua, pero para efectos de predicción del desarrollo interlingüístico y por ende de instrucción en una L2, es útil preguntarse si acaso la interlengua es o no sistemática. La respuesta de Tarone (1984) fue que la IL varía según la técnica de obtención de datos. Un primer paradigma para analizar la sistematicidad de la IL corresponde al de la competencia homogénea e invariable de un hablante – oyente

ideal. El segundo paradigma (apoyado por Tarone), entiende que no hay ni hablantes ni estilos únicos y que estos dependen de la situación o tema. La capacidad interlingüística del aprendiente es heterogénea y está compuesta por un *continuum* de estilos, determinados por el grado de atención que el aprendiente preste a la forma de la lengua. La variabilidad de la IL dependería entonces del uso o no uso del Monitor. El tercer paradigma se refiere a un conocimiento dual, vale decir, a la existencia de dos sistemas de conocimiento: uno implícito y uno metalingüístico, de los cuales solo el implícito generaría locuciones, a la manera del modelo del Monitor de Krashen.

Puede decirse, en general, que las teorías que han sido base para la investigación de la adquisición en L2 han fallado en tomar en cuenta la realidad social, si bien se observan elementos sociales en Bialystok (noción del *otro conocimiento*) y en la idea de *distancia social* de Schumann (1978)<sup>9</sup>. Al respecto, Pavlenko apunta a la importancia de la teoría sociocultural en los estudios sobre adquisición de L2:

...[la teoría sociocultural] sitúa el lugar del aprendizaje en las interacciones dialógicas que se erigen entre individuos socialmente constituidos, involucrados en actividades que son co–construidas con otros individuos, más que en las cabezas de seres solipsísticos. El aprendizaje apunta no tanto a la riqueza del input, sino crucialmente a las elecciones hechas por individuos como agentes responsables, con disposición a pensar y a actuar de ciertas formas enraizadas en sus historias discursivas. Debido a su arraigo en la actividad humana, la teoría sociocultural nos permite observar el aprendizaje en toda su oscuridad, tal como emerge de la actividad dialógica. Esta perspectiva es muy diferente a esperar a que el aprendizaje cristalice en un status fijo,

---

<sup>9</sup> A partir de un trabajo de investigación sobre la adquisición de Alberto, un inmigrante hispano en EE.UU. Schumann postuló estos conceptos, que serán presentados con mayor profundidad en un capítulo posterior.

transitorio o permanente, de competencia interlingüística. (Pavlenko, 1995: 116, citado en Larsen – Freeman, 2000).<sup>10</sup>

El fuerte impacto del innatismo en los distintos campos de la lingüística, llevó a considerar que la adquisición, ya sea de la lengua materna o de una segunda lengua, se llevaba a cabo mediante principios de orden universal. Sin embargo, el contraste entre la adquisición de ambos sistemas ha llevado a algunos investigadores a apoyar la perspectiva de que la adquisición de L1 y de L2 son fenómenos epistemológicamente diferentes: la adquisición de la L1 estaría regulada por la *Gramática Universal* (GU), mientras la adquisición de L2 manejaría procedimientos inductivos de aprendizaje general. La meta del aprendizaje de lenguas dentro de la aproximación chomskiana se identifica con la adquisición de categorías y de sistemas lingüísticos subyacentes, de los cuales surgen formas derivadas a partir de la aplicación de reglas transformacionales y otras reglas y procesos de tipo universal.

De acuerdo con Slabakova y Montrul (2007), la pragmática podría estar fuera de la competencia lingüística regulada por la G.U. En su estudio, las sorprendió el hecho de que los hablantes nativos de inglés fueran perfectamente capaces de usar mecanismos pragmáticos en su propia lengua y, sin embargo, no transferían ese conocimiento a la L2 (español), aún cuando los hispanohablantes utilizan mecanismos

---

<sup>10</sup> En el original: ...[sociocultural theory] situates the locus of learning in the dialogic interactions that arise between socially constituted individuals engaged in activities which are co – constructed with other individuals rather than in the heads of solipsistic being. Learning hinges not so much on richness of input, but crucially on the choices made by individuals as responsible agents with dispositions to think and act in certain ways rooted in their discursive histories. Because of its insistence on the embeddedness of human activity, sociocultural theory allows us to observe learning in all of its fuzziness as it emerges from dialogic activity. This perspective is quite distinct from waiting for learning to crystallize into transitory or permanent steady status of IL competence (Pavlenko, 1995: 116, citado en Larsen - Freeman, 2000).

pragmáticos similares a los del inglés. Este fenómeno se explicaría en términos de que la adquisición de las oposiciones pragmáticas en L1 y L2, no está guiada por los mismos principios que guían la adquisición de los contrastes gramaticales entre las dos lenguas (desde la gramática nuclear a la gramática periférica)<sup>11</sup>. Esto supone que no existe una primacía obvia de la gramática sobre la pragmática y que la adquisición de la pragmática en una segunda lengua puede estar dissociada de la adquisición de contenidos gramaticales en L2. La interfaz pragmática–gramática ha sido tema de numerosos estudios y, por lo mismo, será tratada más ampliamente en una sección posterior.

Desde hace unos veinte años y cada vez con más fuerza, los campos de la sociolingüística y de la pragmática, asociados al área de adquisición de lenguas, vienen abordando la dimensión social respecto al desarrollo interlingüístico, la actuación, la conciencia y la competencia pragmática en aprendientes de L2. El cuerpo de investigaciones en torno a estos temas ha intentado arrojar cierta luz respecto a: la extensión de la influencia de la L1 en la L2; el rol de los enunciados formulaicos como una de las primeras etapas en la adquisición pragmática en L2; la suficiencia de un *input* comprensible; la existencia de variación libre en estadios más avanzados de aprendizaje; la necesidad de una percepción consciente del *input*; el valor de la instrucción explícita; la factibilidad de una posición de no interfaz entre la gramática y la pragmática; la necesidad de aportar evidencia negativa a los aprendientes; la existencia de un periodo crítico de edad para el aprendizaje de una segunda lengua; la posibilidad de enseñar estrategias a un aprendiente, y el papel del conocimiento metalingüístico. Pero aunque las investigaciones han facilitado la comprensión respecto a estos fenómenos, aún no está todo dicho. El campo de la

---

<sup>11</sup> La gramática nuclear se entiende como una estructura común a todas las lenguas y la gramática periférica corresponde a los aspectos más marcados de una determinada lengua y, por ende, los más difíciles de adquirir en L2.



adquisición pragmática aún ofrece bastante terreno por explorar y cada investigación en conjunción con el cuerpo mayor de estudios aporta un valioso grano de arena.

Los modelos, teorías e hipótesis aquí presentados han servido de apoyo teórico para múltiples investigaciones en adquisición de segundas lenguas (ASL), sin embargo, resta aclarar cuál es la corriente principal a la que se adscribe este campo de estudio, cuál sería la naturaleza de tal teoría, de qué campo de conocimiento forma parte y cómo es representado (Kasper y Rose, 2002). Para Gregg (1993: 278) esto parece muy claro: "...la explicación general es la adquisición (o no adquisición) de la competencia en L2 en el sentido chomskiano."<sup>12</sup> Pero como ya se advirtió, existen divergencias a este respecto. Aunque no todos los investigadores consideran que la competencia gramatical es la meta última en ASL, muchos se han adherido a la visión de que el lenguaje es un fenómeno gobernado por reglas (Larsen - Freeman, 2000: 170). Los empiricistas, por su parte, opinan que la adquisición de una lengua puede ser tomada en cuenta, solo en términos de aprendizaje general y cognición, en lugar de considerarla una construcción de la gramática universal. Algunos empiricistas han estimado el modelo conexionista de redes neurológicas como una representación más plausible, que el llamado instinto innato de lenguaje. La explicación conexionista entraña un nodo activado de redes, sin reglas ni representación, de lo que está almacenado. Aunque las redes conexionistas exhiben una conducta que podría ser descrita por pautas, esta no está gobernada por reglas, en su lugar, las neuronas artificiales extraen regularidades de los datos de la masa de *input*. (N. Ellis, 1998).

Firth y Wagner (1997), afirman que es necesario un balance que tome más en cuenta teorías y metodologías de orientación social: "La ASL está desequilibrada a favor de las teorías y las metodologías de orientación cognitiva, a expensas de las teorías y metodologías socialmente orientadas" (1997: 171). Por su parte, Gass (1998) sostiene

---

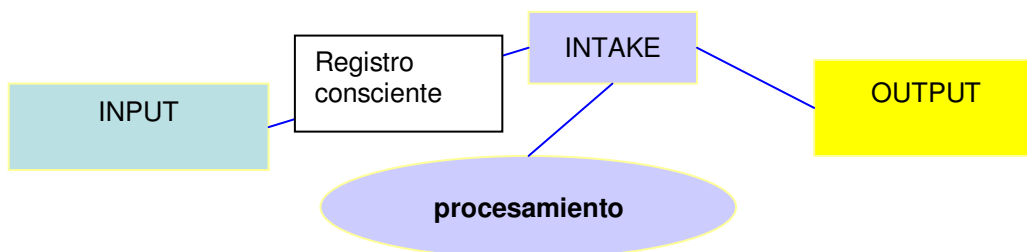
<sup>12</sup> En el original: the overall explanandum is the acquisition (or non – acquisition) of L2 competence in the Chomskyan sense.

que pocos podrían estar en desacuerdo con que es una buena idea considerar la ASL desde diferentes perspectivas, sin embargo, agrega que para que una aproximación multifocal sea una opción sostenible, todos los investigadores tienen que hacerse las mismas preguntas y no parece claro que eso sea lo que están haciendo.

## 1. 2. Procesamiento cognitivo

Las primeras propuestas explícitas para adaptar la teoría cognitiva psicológica al desarrollo pragmático en L2, datan solo desde inicios de los 90. Estas son la hipótesis de la percepción de Schmidt (1993)<sup>13</sup>; Schmidt y Frota (1986) y el modelo bidimensional de Bialystok de desarrollo de la L2 (1993, 1994). La hipótesis de Schmidt especifica que, para que el aprendiente obtenga un *intake* y lo haga disponible para más procesamiento, es necesario que perciba las características relevantes del *input*, detectándolas con atención o registrándolas de forma consciente.

**Figura 2. Modelo de procesamiento de Schmidt (1993)**



La percepción es un *registro consciente* de la ocurrencia de un evento determinado y difiere del entendimiento por cuanto este último es el *reconocimiento* de un principio general, una regla o un patrón (Schmidt, 1995: 29). En el caso de la adquisición pragmática, el registro debe atender tanto a la forma lingüística del enunciado como a la relevancia social y contextual con las cuales están asociadas dichas formas.

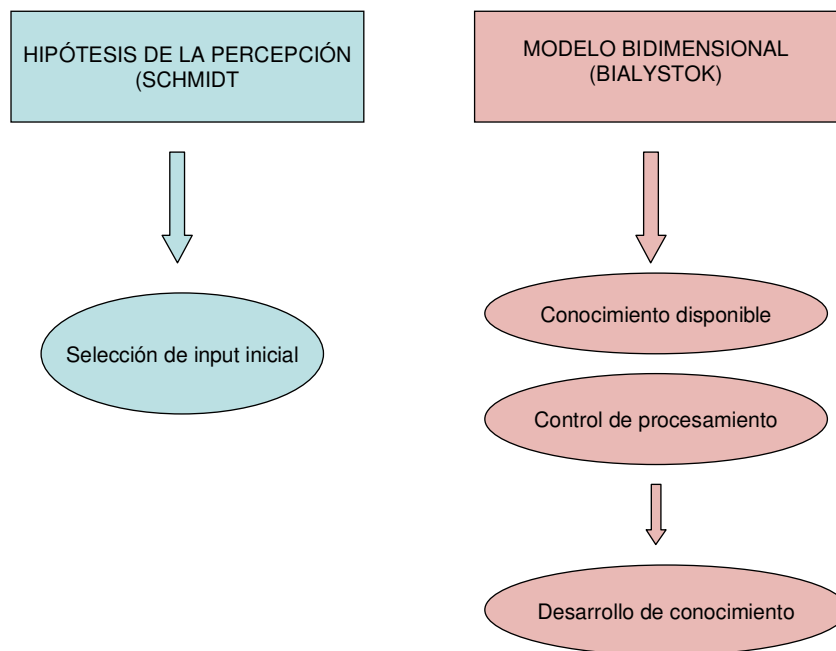
Mientras la hipótesis de la percepción cuenta para la selección de *input* inicial, el modelo bidimensional de Bialystok explica el desarrollo de conocimiento ya disponible,

---

<sup>13</sup> En inglés: Noticing Hypothesis

a través de representaciones analizadas y el control de procesamiento. El contraste principal entre la adquisición de la L1 y el aprendizaje de la L2, es que en el proceso adquisitivo de una segunda lengua los adultos deben lograr un control de procesamiento sobre representaciones ya existentes. Cuando el control de procesamiento no está bien desarrollado, los aprendientes de L2 deben reducir su carga de análisis en la producción del enunciado.

**Figura 3: Selección de *input* y desarrollo de conocimiento en L2.**



Es interesante reseñar que una investigación de Hassall (1997) mostró que los estudiantes de indonesio/ SL deliberadamente evitaban ciertos términos (conocidos por ellos) para dirigirse a otras personas, lo que sugiere que en el desplazamiento de la percepción a la acción, la conciencia pragmática y el control de procesamiento pueden ser dimensiones no relacionadas. Los estudios de desarrollo pragmalingüístico en L2 en general, muestran que los estudiantes con menos nivel de lengua tienden a diseñar sus enunciados de acuerdo a sus prioridades pragmáticas. Las metas ilocutivas y proposicionales parecen contar más que otras preocupaciones como la cortesía, que se logra a través de la selección entre varias opciones pragmalingüísticas, lo cual aumenta la carga analítica para el aprendiente. En efecto, la modificación interna a través de material gramaticalizado requiere un alto control de

procesamiento. El estudio de Koike (1989) muestra cómo, dadas las limitaciones de los aprendices de L2 en la competencia pragmática, muchos de ellos realizaban sus peticiones con más dirección y menos cortesía, aun cuando la situación propuesta implicaba una gran amenaza para la imagen del oyente. Esta ruta de adquisición seguida por los informantes en el estudio de Koike se caracteriza como un proceso *del significado a la forma*.

La cuestión del procesamiento cognitivo ha llamado la atención de los investigadores de adquisición, al punto de proponer que el profesor de una clase de L2/ LE controle su producción lingüística para así aliviar la carga de procesamiento para los alumnos. No obstante, un *input* controlado a este nivel pierde su condición de autenticidad, que es lo que busca un enfoque de enseñanza - aprendizaje basado en la comunicación y que, por ende, tome en cuenta seriamente el desarrollo pragmático de los estudiantes. Lo que puede hacer el profesor, tal como lo hacen los adultos con los niños en el aprendizaje de L1, es asumir el papel de experto y controlar la velocidad de la producción o aportar mecanismos que favorezcan la comprensión del aprendiz, según la etapa interlingüística en que se encuentre. Al mismo tiempo, puede favorecer la puesta en marcha de estrategias en el estudiante, para favorecer la comprensión del *input* y el control de procesamiento sobre éste.

**Tabla 1: Corrientes asociadas a la adquisición de lenguas**

| CORRIENTE              | ADQUISICIÓN DE L1   | ADQUISICIÓN DE L2  |
|------------------------|---|--|
| <b>Conductismo</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por imitación del niño de la madre o los adultos.</li> <li>• Las conductas lingüísticas positivas pueden reforzarse.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El aprendiente de L2 imita las producciones lingüísticas correctas de los hablantes nativos.</li> <li>• Si existe transferencia negativa de la L1 los errores deben corregirse de inmediato.</li> <li>• El aprendizaje se produce por imitación.</li> </ul>   |
| <b>Innatismo</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe una programación biológica para el desarrollo del lenguaje.</li> <li>• Los niños pasan por estadios en el proceso de desarrollo de su competencia lingüística por lo tanto la corrección de los adultos no tiene mayor relevancia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La L2 se desarrolla al igual que la adquisición de la L1, gracias a una capacidad innata y como un proceso de construcción creativa.</li> <li>• Los aprendientes pasan por distintas fases interlingüísticas.</li> <li>• Los errores son hipótesis del aprendiente respecto a la lengua objeto y su corrección debe ser cautelosa.</li> </ul> |
| <b>Interaccionismo</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La dotación genética por si sola no explica la adquisición de una lengua; debe tomarse en cuenta la interacción.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El contexto lingüístico debe considerarse en la enseñanza de una L2 ya que el aprendiente no accede a la información referencial de la forma espontánea en que un niño lo hace en la adquisición de su LM.</li> <li>• Como variables, deben tomarse en cuenta el tipo de <i>input</i> y la interacción.</li> </ul>                            |

### **1. 3. Pragmática en términos de habilidad y conocimiento**

#### **1. 3. 1 La habilidad pragmática**

El término *pragmática* es definido desde el marco teórico de investigación de la teoría de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969). Conforme a esta perspectiva, la comunicación verbal se entiende como un ejercicio de intercambio interpersonal; una actividad cooperativa entre el emisor y su(s) destinatario(s) dirigida a la co-construcción de un discurso, donde se articulan las propias intenciones y la relación con los otros participantes de la interacción verbal. En este marco de enunciación, el emisor tiene que considerar la adaptación de sus enunciados, no sólo de acuerdo a sus intenciones, sino también tomando en cuenta factores sociales y contextuales. Esto supone la puesta en marcha tanto de la competencia lingüística –entendida como conocimiento y aplicación de reglas gramaticales y lógico-semánticas de una lengua– como de la competencia pragmática. La habilidad pragmática se explica en términos de que un hablante es capaz de adaptar sus enunciados, en forma y en contenido, a los efectos que intenta, a la situación contextual que rodea el acto de habla y a su interlocutor, tomando en cuenta características sociales específicas de éste, tales como la relación de poder entre los participantes o la distancia social entre hablante y oyente. Dependiendo de la cultura, estos factores pueden estar a su vez determinados por variables de género o de edad<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Si bien existen universales pragmáticos, no todas las formas lingüísticas son utilizadas en todas las lenguas de la misma manera, ya que los formatos elegidos para transmitir significados pragmáticos obedecen tanto a convenciones lingüísticas como a conformidades culturales. No es de extrañar entonces que un miembro de una cultura ajena al español, que carece del conocimiento de las estrategias pragmáticas para desenvolverse en nuestra lengua, manifieste un comportamiento que los miembros de la lengua meta calificarían como inadecuado.

En situaciones de comunicación en una segunda lengua, la competencia pragmática constituye una herramienta necesaria para evitar errores de producción y confusiones o ambigüedades de interpretación a nivel sociopragmático. En relación con esto Blum – Kulka apunta a que en la comunicación entre nativos y no nativos, cada una de las partes puede fallar al expresar sus intenciones debido a la carencia de una equivalencia pragmática entre las expresiones de ambas lenguas. (Blum – Kulka, House y Kasper 1989: 65).<sup>15</sup>

### **1. 3. 2. Descripción del conocimiento pragmático**

El conocimiento pragmático puede describirse en términos de reglas y procedimientos, por cuanto esta combinación ofrece la representación más diferenciada de este campo. Para Kasper y Faerch (1984) esto se entiende como:

...un componente lingüístico particular del conocimiento comunicativo general de los usuarios, esto es, el conocimiento de cómo los actos verbales son entendidos y representados de acuerdo a las intenciones del hablante, bajo restricciones contextuales y discursivas. (1984: 214).<sup>16</sup>

Los criterios para distinguir entre reglas pragmáticas y procedimientos pragmáticos deben establecerse en el contexto más amplio del conocimiento comunicativo general. Con esta intención Kasper y Faerch (1984) distinguen entre dos tipos de saberes

---

<sup>15</sup> En el original: “In native –nonnative communication, each party may fail to convey his or her intentions due to a lack of pragmatic equivalence between expressions in two languages.” (Blum – Kulka, House y Kasper 1989: 65).

<sup>16</sup> En el original: [...] a particular component of language users’ general communicative knowledge, viz. knowledge of how verbal acts are understood and performed in accordance with a speaker’s intention under contextual and discursal constraints. (1984: 214).

comunicativamente relevantes: el conocimiento declarativo y el conocimiento procesal. A diferencia del último, el primero es consciente y no automatizado. Conforme a esta discriminación se distingue un conocimiento pragmático declarativo, representado en la forma de reglas pragmáticas y un conocimiento pragmático procesal, desplegado en forma de procedimientos pragmáticos. Los componentes del conocimiento declarativo son:

- a. Conocimiento lingüístico: acerca de las reglas de una lengua en el nivel fonológico, morfosintáctico y léxico.
- b. Conocimiento de los actos de habla: respecto a los posibles actos de habla dentro de una comunidad socio – cultural dada.
- c. Conocimiento discursivo: acerca de las características secuenciales e interaccionales de los actos de habla.
- d. Conocimiento socio – cultural: en cuanto a los valores sociales de una determinada comunidad de habla. De particular relevancia para la interacción son las máximas conversacionales y los principios de interacción tales como el resguardo de la imagen.
- e. Conocimiento contextual: sobre cuáles características presentes en una situación comunicativa dada son relevantes como factores contextuales determinantes.
- f. Conocimiento del mundo: sobre factores, objetos, relaciones, etc. en el mundo, excluyendo el metalenguaje comunicativo.

El conocimiento procesal en tanto, debe ser especificado respecto al proceso general de producción de habla. Hay tres aspectos del procesamiento de habla a considerar:

1. Formulación del objetivo y análisis contextual, tomando en cuenta las características de los actos y las proposiciones precedentes en el discurso, las relaciones entre los interlocutores y las características deícticas del contexto. De acuerdo a esto el hablante podrá:

- a. Combinar actos de habla y conocimiento discursivo con el conocimiento contextual.



b. Combinar actos de habla y conocimiento socio – cultural con el conocimiento contextual.

2. Hacer una planificación verbal con el objeto de transformar la especificación del objetivo en forma lingüística, en todos los niveles lingüísticos:

a. Seleccionando estructuras sintácticas de acuerdo a las especificaciones de los componentes proposicionales, modales y de la acción. Esto involucra la elección de realizaciones directas o indirectas; la selección de modificadores externos y/ o internos para actos de habla mitigadores o reforzadores y la selección de medios o rutinas sintácticas para la expresión de la fuerza ilocutiva o bien.

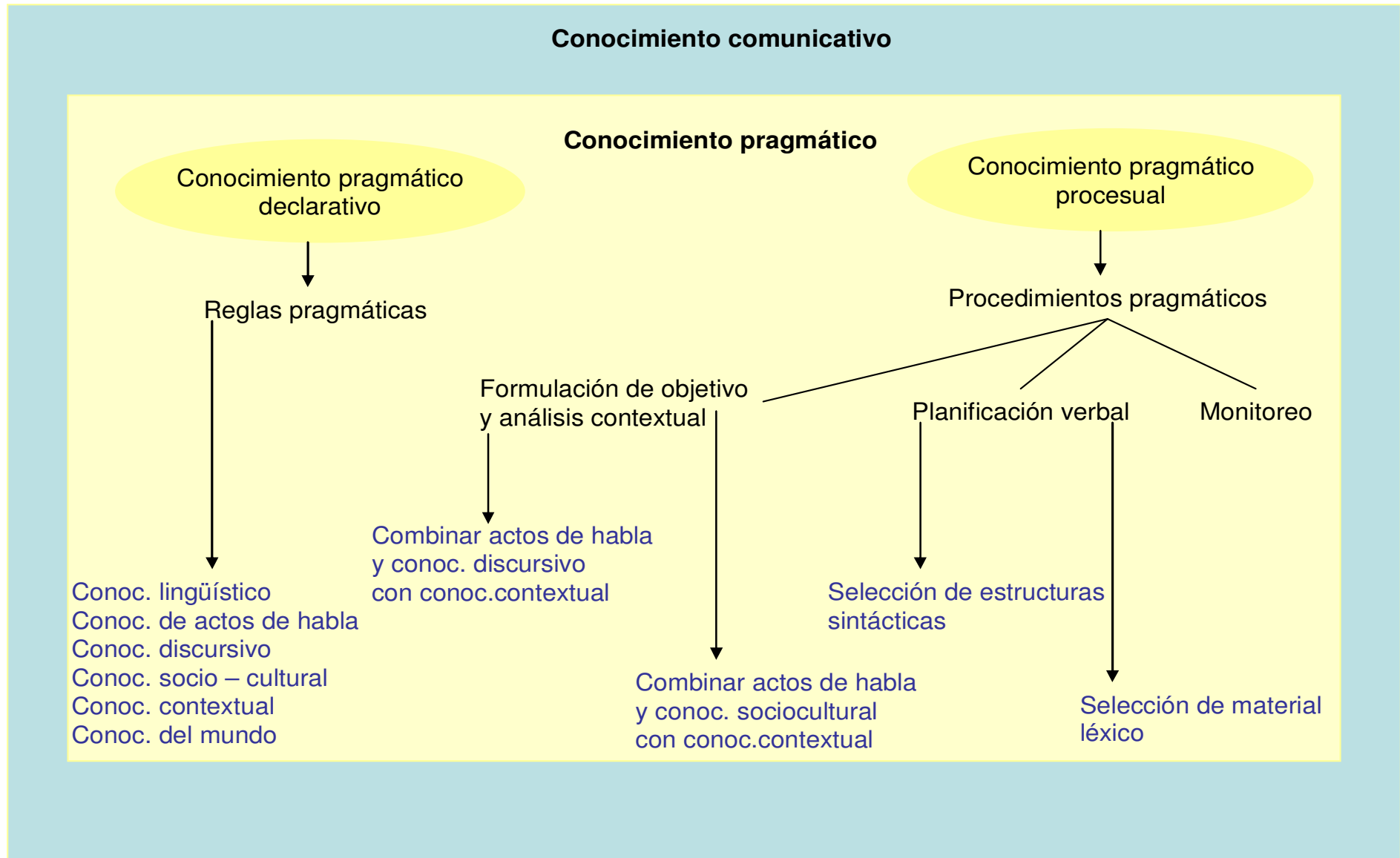
b. Seleccionando el material léxico relativo a especificaciones de la acción, las proposiciones y el modo.

3. Ejecutar un monitoreo: a partir de la retroalimentación que provee uno de los interlocutores. El hablante (H) monitorea las respuestas del oyente (O), cuyas declaraciones específicas pueden hacer que H cambie su plan original de varias formas: si H preparaba una disculpa por haber olvidado comprar entradas para un concierto y O se anticipa y dice a H que no podrá ir al concierto porque tiene mucho trabajo, H se ve obligado a reformular el acto de habla o las estrategias para llevarlo a cabo. Al respecto Kasper y Faerch señalan: “Como puede verse, el conocimiento procesual a nivel de la planificación verbal es responsable de la selección de conocimiento lingüístico relativo a una meta comunicativa preestablecida”. (1984: 217).<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> En el original: “As can be seen, procedural knowledge at the level of verbal planning is responsible for the *selection* of linguistic knowledge relative to an established communicative goal.” (1984: 217).

Figura 4: Conocimiento pragmático de acuerdo a Kasper y Faerch (1984).



Antes de avanzar en la descripción de la adquisición pragmática en L2, conviene acotar dos conceptos asociados a estos estudios: *transferencia lingüística* e *interlengua (IL)*. Sobre el primero, gran cantidad de literatura se ha dedicado a estudiar la relación entre la lengua materna y la lengua meta. La fuerza con que la correlación entre L1 y L2 ha sido entendida a lo largo del tiempo ha ido variando, pero siempre ha persistido la inquietud respecto a cuál es la injerencia real de la lengua nativa en el aprendizaje de una L2. Ahora bien, si consideramos la adquisición de la habilidad pragmática en una SL, no solo se abre acceso a la relación entre sistemas lingüísticos, sino además a la correspondencia de estos con las funciones pragmáticas de cada cultura y en cada lengua, o más específicamente, en cada comunidad de habla.

La interlengua (IL) en tanto, podría ser el producto de la relación entre la L1 y la L2 o bien un constructo idiosincrásico autónomo y siempre variable, que debiera entenderse solo en relación a sí mismo. Una de las principales objeciones a los análisis comparados es el de juzgar la IL a partir de la lengua objeto, considerando las peculiaridades de la interlengua como desviaciones respecto al paradigma de la lengua objeto. Sin embargo la L2 se entiende como lengua meta en cuanto ella es el objetivo al que aspira un aprendiente, por lo tanto la evolución interlingüística, conforme al deseo natural de los aprendientes, tenderá a la adquisición de las características de la segunda lengua en el plano morfosintáctico y pragmático.

#### **1. 4. Pragmática y adquisición en L2**

##### **1. 4. 1 Transferencia y desarrollo pragmático**

Algunos datos recolectados por Blum - Kulka, Fraser, Rintell y Walters (ver Koike, 1989: 281), ilustran que los conceptos de cortesía de la L1 y la variación de estrategias lingüísticas para desplegarla, conllevan diferencias en la fuerza ilocutiva cuando se transfieren a la L2. Ya que esto parece ser un hecho, lo que los estudiantes necesitan

Gloria Toledo V.

saber es cómo y cuándo esos conceptos se pueden llevar a la práctica apropiadamente en la lengua meta. Dicha adaptación incorpora dos dificultades principales: el uso correcto de la forma lingüística y la adecuación de la función pragmática al contexto de habla. Si el conocimiento de los actos de habla en la L1 se transfiere al contexto de la L2, se plantean las siguientes preguntas: ¿será capaz la forma producida de reflejar una correspondencia de la cortesía de la L1 en la L2? Y si existe una producción de formas inapropiadas de acuerdo a las reglas de la L1 ¿esto puede atribuirse al componente pragmático en la IL del aprendiente o al componente gramatical? (Koike, 1989: 282).

La transferencia pragmática ha sido tratada en muchos estudios no evolutivos en que se compara la actuación en IL con los datos correspondientes en L1 y L2. Para Takahashi y Beebe (1987) se plantea una correlación positiva entre el nivel de lengua en L2 y la transferencia pragmática negativa, que implica que mientras más alto es el nivel de lengua, más habilidad lingüística tienen los aprendientes para traspasar conocimientos de su L1. En efecto, hay estudios que muestran que el limitado conocimiento de la L2 es justamente lo que previene a los aprendientes de transferir convenciones complejas de significado y forma desde la L1. (Blum - Kulka, 1982, 1991; Olshtain y Cohen, 1990). Pero existen divergencias respecto a este tema: una investigación de Maeshiba (1996), revela que los estudiantes japoneses intermedios de inglés como segunda lengua (ISL) transfieren más que los avanzados. En contraste, Koike (1996) apoya la hipótesis de correlación positiva, dando cuenta de que, aunque la comprensión de sus informantes respecto a las sugerencias en español aumentaba con el nivel de lengua, algunos aprendientes más avanzados podían hacer hipótesis incorrectas sobre las formas de la L2, transfiriendo conocimiento desde su lengua materna. Hill (1997) también muestra evidencia de transferencia pragmalingüística negativa en grupos avanzados que, si bien contaban con la suficiente competencia gramatical para expresar estructuras complejas,

carecían del sentido de adecuación pragmática en la lengua objeto. Al respecto, algunos estudios muestran que la transferencia pragmática negativa tiende a disminuir más con la estadía en la comunidad de la lengua meta, que con un avance en el nivel de lengua (Blum – Kulka y Olshtain, 1986; Olshtain y Blum – Kulka, 1985).

Clyne (1975) se refirió a las diferencias que existen en el nivel pragmático, entre una lengua y otra y cómo estas divergencias de la L1 podían transferirse a la lengua meta. Con este objeto Clyne identificó:

- (a) Diferencias en fórmulas para abrir o cerrar eventos de habla.
- (b) Diferencia en el significado de ciertas fórmulas usadas para llevar a cabo un acto de habla: una oferta de un cigarrillo es declinada en Alemania con el equivalente de *Thank you*, pero en inglés esta forma es usada para aceptar el ofrecimiento (ver Schmidt and Richards, 1980: 147).
- (c) Diferencia en las convenciones sociales asociadas con realizaciones de actos de habla que consideran:
  - Lo apropiado del tópico (preguntar cuánto costó algo, por ejemplo es considerado de mal gusto en algunas culturas).
  - Grados de dirección o indirectión en la realización de un acto de habla.

Estas diferencias entre los sistemas lingüísticos y pragmáticos de la L1 y la L2, pueden llevar a que los aprendientes pongan en operación los siguientes mecanismos:

1. Generalización, regularización, sobregeneralización o analogía, a partir de mecanismos o estructuras de la lengua meta, que pueden funcionar bien en algunos contextos, pero cuyo uso se extiende a otras situaciones o eventos en que los mecanismos no funcionan o no parecen tan adecuados para los HN de la L2.

Estos fenómenos pueden manifestarse:

- (a) abriendo o cerrando oraciones para eventos de habla o...

(b) en rutinas de actos de habla generalizadas en un contexto inapropiado: *Excuse me\* I'd like to go but I don't have time*<sup>18</sup> (ver Schmidt and Richards, 1980: 149). En los aprendientes angloparlantes de español es frecuente la confusión entre *preguntar* y *pedir* (¿Puedo preguntarle\* por un cigarrillo?) en parte porque transfieren la forma lingüística de *to ask* (preguntar)/ *to ask for* (pedir) desde su L1, extendiendo el doble uso de este verbo a su equivalente en español y también porque en algunas ocasiones *preguntar* se relaciona con el fin último de la petición: *Pregúntale si te da un cigarrillo*, lo que genera confusión en el HNN.

2. Transferencia de entrenamiento: por ejemplo cuando a los estudiantes de ELE se les enseña que la diferencia en el uso de *tú* y *usted* radica en la informalidad del primero y el carácter más formal del segundo. Esta instrucción limitada hace que los alumnos difícilmente comprendan el uso afectivo de *usted* con niños pequeños o con una pareja de novios, en una sociedad como la chilena.

Las estrategias recién mencionadas, aunque concebidas para llevarlas al plano morfosintáctico y/o léxico de una lengua, se prestan también para explicar el manejo de estrategias en la adquisición de la pragmática en una L2 y así lo hemos planteado en los ejemplos.

El fenómeno de la transferencia pragmática está bien documentado, sin embargo, falta establecer las condiciones de esta y especialmente su interacción con otros factores. El estudio de Takahashi (1996) reveló que los estudiantes japoneses de ISL muestran varias estrategias indirectas para las peticiones. Estas estrategias son diferenciadamente

---

<sup>18</sup> La expresión *excuse me*, en este contexto no es equivalente a *sorry*, por lo tanto se trata de una sobregeneralización.

transferibles y la transferibilidad interactúa con el grado de imposición implicado en la meta de la petición, más que con el nivel de lengua de sus informantes.

Los estudios longitudinales sobre la transferibilidad en actos de habla pueden dar luces respecto a si acaso este fenómeno evoluciona paralelamente al nivel de lengua o si es el primer recurso al que los principiantes o no avanzados en una L2 pueden acogerse. Otro tanto podría ayudar la aplicación de entrevistas respecto a la conciencia metapragmática de los aprendientes, para precisar qué apoyo efectivo les ofrece la lengua materna y en qué circunstancias especiales.

#### **1. 4. 2. La interlengua**

Como se ha advertido, persiste la pregunta respecto a si los aprendientes de una lengua transfieren el conocimiento pragmático de su lengua nativa a sus intentos de comunicación en una L2. Blum – Kulka (1989) sostiene que los estudiantes de una L2 desarrollan una especie de interlengua relacionada con los actos de habla, la cual puede diferir tanto de la L1 como de la lengua meta en lo que se refiere a usos lingüísticos y también a procedimientos o estrategias. En el transcurso de este proceso adquisitivo los aprendices pueden transferir su conocimiento propio sobre los actos de habla, esperando encontrar los medios gramaticales equivalentes y las reglas pragmáticas en la L2, no obstante, en este empeño pueden cometer errores en el uso.

Para Selinker (1972) los aprendientes constantemente ajustan los sistemas de su L1, con objeto de aproximarlos lo más posible a la L2, en un *continuum* de reestructuración. Corder (1971) afirma que, ya que las características de la IL no pueden estar siempre ligadas a la L1 y que la IL frecuentemente muestra particularidades que parecen derivarse de procesos de simplificación, el desarrollo de la IL puede caracterizarse como un *continuum* de desarrollo. La IL como proceso de aprendizaje y formulación de hipótesis e

Gloria Toledo V.

ideas acerca de la lengua meta, debe ser puesta a prueba y confirmada por *input* externo y retroalimentación o *feedback*<sup>19</sup>

Existen dos teorías que enfocan de manera distinta los componentes de la IL. La primera pertenece a Selinker (1972) y Corder (1978) y se refiere a los mecanismos estructurales de la lengua (fonología, sintaxis). La segunda, propuesta por Canale y Swain (1983), se divide en cuatro subcompetencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Sin duda es a esta última comprensión de la interlengua a la que se ajustan los estudios pragmáticos de adquisición de L2, puesto que dar por sentado que solo el desarrollo de las estructuras de una lengua es el que permite una actuación pragmática adecuada en una lengua no nativa, es sustentar una visión demasiado simplista respecto a los factores que intervienen en el aprendizaje de una L2.

Tarone (1984) sostiene que la variabilidad vista en la producción interlingüística revela un complejo sistema de lengua que es difícil de caracterizar sin considerar factores sociolingüísticos externos al sistema gramatical. En esta dirección, Koike (1989) se refiere a una competencia pragmática en la interlengua, según la cual el conocimiento y uso de las reglas de adecuación y cortesía del hablante dictarán la forma en que éste entenderá y formulará los actos de habla. Generalmente muchos de los aprendientes perciben que el acto es demasiado difícil para su competencia gramatical y producen una forma menos adecuada, sintácticamente más simple y formalmente correcta.

---

<sup>19</sup> De aquí en adelante, utilizamos el término en inglés *feedback* en lugar de *retroalimentación*, por estar ampliamente divulgado bajo la forma inglesa en las teorías, investigaciones y trabajos de adquisición de L2. Esta misma explicación sirve para los términos *input*, en lugar de *aducto* y *output*, en lugar de *educto*.



Como ya se comentó, pocos estudios consideran la interlengua como una entidad autónoma y analizable en si misma. Por otra parte, su naturaleza inestable la convierten en una materia difícil de examinar. En cuanto al componente interlingüístico pragmático, sería interesante examinar, por ejemplo, cuál es el grado de auto confianza que puede tener un aprendiente de L2 en un determinado estadio interlingüístico, en términos de qué siente que es capaz de hacer con la lengua meta. Basados en estas pesquisas, cabe preguntarse luego por qué se siente determinada capacidad o incapacidad para llevar a cabo un determinado acto de habla: ¿influye el estado de lengua? ¿Hasta que nivel? ¿Es determinante la relación con el entorno de la lengua meta? ¿Existe alguna característica especial de la IL propia que impida que se pueda llevar a cabo una determinada función sociopragmática? La esencia de la interlengua es tan efímera como podrían serlo las respuestas a estas inquietudes, sin embargo, tales respuestas permitirían entender, al menos en parte, este constructo idiosincrásico de común inasible y dar alguna luz que ayude a los profesores de L2 y a sus aprendices, a favorecer el proceso de adquisición, enseñanza y aprendizaje de una lengua no nativa.

### **1. 5. Lineamientos teóricos para el desarrollo pragmático en L2**

En páginas anteriores se ha realizado una revisión de aquellas teorías que han contribuido a sentar las bases de los estudios de adquisición de L2. En la presente sección se tratará con mayor detalle las distintas contribuciones teóricas, de diferentes ámbitos del conocimiento, para la adquisición de la pragmática en una segunda lengua. Para tal propósito nos serviremos primordialmente de la publicación de Kasper y Rose (2002) sobre pragmática y ASL. En este compendio sobre los estudios de adquisición pragmática en SL, sus autoras presentan un amplio rango de orientaciones que se han vinculado al desarrollo pragmático en L2, advirtiendo que en la mayoría de los casos las

posiciones teóricas han servido para explicaciones *post hoc*, en estudios de carácter más bien descriptivo. En este sentido, los lineamientos teóricos aquí presentados no son más que eso, ya que no han llegado a plantearse como la base de un diseño o conducto de análisis.

Los principios teóricos que se han empleado regularmente en el estudio de adquisición pragmática de L2 son las nociones de implicatura de Grice (1975); la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1978, 1987) y las estrategias de cortesía de Olshtain y Blum - Kulka (1985), enmarcadas, la mayor parte de estas, en la teoría de los actos de habla (Austin, 1962 y Searle, 1969).

#### **1. 5. 1. El modelo de aculturación**

El modelo de aculturación de Schumann (1978) sostiene que la aculturación es la integración social y psicológica del aprendiente con el grupo de la lengua meta. Este modelo incluye variables sociales como:

- La relación de poder entre los grupos de aprendientes de L2 y los hablantes de la comunidad de la lengua meta (dominio, no dominio, subordinación).
- El patrón de integración del grupo L2 (asimilación, aculturación, preservación)
- La cohesión relativa del grupo L2
- El tamaño del grupo L2
- La (in)congruencia cultural de la comunidad L2 respecto a los grupos de la lengua meta
- Las actitudes mutuas de grupo
- El tiempo de estadía estimado del grupo L2 en la comunidad meta. (Schumann, 1978, 1986).

Gloria Toledo V.

La combinación de estas variables determina la distancia social del aprendiente respecto a la comunidad de la lengua meta. Estas variables también pueden explicarse en términos de motivación. Según Gardner y Lambert (1972) la motivación de un individuo en la adquisición de una L2 puede ser de carácter instrumental o de tipo integrativo. Esta última forma implica una mejor disposición general del aprendiente hacia el grupo de la lengua meta y, por ende, una menor distancia social. Schumann considera la motivación dentro de los factores individuales o subjetivos de un aprendiente, en cuanto a actitudes hacia el grupo de la lengua objeto. Al conjunto de elementos relacionados con la subjetividad del aprendiente Schumann los denominó *factores afectivos* y estos incluyen:

- El choque lingüístico que puede experimentar un sujeto al acceder a una comunidad de habla nueva.
- El choque cultural, producto de la desorientación al entrar a una cultura diferente a la propia.
- La motivación integrativa o instrumental.
- La permeabilidad del ego, equivalente, *grosso modo*, a la empatía.

Estos valores constituyen la distancia psicológica, que junto a la distancia social se perciben como niveles que, de ser bajos, se traducen en una aculturación que predice el éxito en la adquisición de una L2. De modo contrario, si el grado de distancia psicológica o social es alto, el aprendiente puede experimentar rechazo hacia la comunidad meta y, por ende, dificultades en la adquisición de la lengua no nativa.

Con objeto de comprobar esta hipótesis, Schmidt (1983) realizó un estudio longitudinal de tres años con un pintor japonés (Wes), quien pese a no mostrar distancia social o afectiva de ningún tipo, manifestaba pocos progresos en el aprendizaje de la gramática del inglés. A propósito de esto Schmidt escribió:

Gloria Toledo V.

Distancia social baja, actitudes positivas hacia la comunidad de la L2 y una alta motivación integrativa para usar la lengua meta en la comunicación, han llevado [a Wes] a un considerable incremento en la competencia *comunicativa* general, pero han tenido escaso efecto en la mejora de la competencia *gramatical*. Concluyo entonces, que la hipótesis de que “el grado de aculturación hacia el grupo de la lengua “modelo” parece ser de primera consideración en el intento por tomar en cuenta los variados niveles del avance lingüístico alcanzado por los aprendientes de L2” (Stauble 1978, p. 46) es falsa. (Schmidt, 1983: 169).<sup>20</sup>

El estudio de Schmidt fue el primero en expandir el horizonte de investigación hacia el discurso pragmático en adquisición de L2 (normalmente confinado a la gramática). En su análisis de la competencia de Wes, Schmidt introdujo la noción de competencia conversacional o interaccional y puso en tela de juicio la funcionalidad del concepto de aculturación. No obstante sería infructuoso descartar los conceptos de Schumann, los cuales por otra parte quizás guarden una relación más estrecha con la adquisición de la pragmática en L2 que con la competencia gramatical en una segunda lengua, como lo demuestra el caso de Wes. Por otro lado, no es desconocido para los profesores de SL que, en cursos perfectamente nivelados, algunos estudiantes se destacan más

---

<sup>20</sup> En el original: Low social distance, positive attitudes toward the second language community and high integrative motivation to use the second language for communication have led to a considerable increase in overall *communicative* competence but have had little effect on improved *grammatical* competence. I conclude, therefore, that the hypothesis that “the degree of acculturation toward the “model” language group seems to be primary consideration in attempting to account for the varied levels of *linguistic* achievement reached by second language learners”. (Stauble 1978, p. 46) is false. (Schmidt, 1983: 169).

positivamente que otros en la comunicación, al margen de un uso correcto de las formas gramaticales.

### **1. 5. 2. Teorías socioculturales**

La teoría sociocultural de Vygotsky (1964) fue considerada por primera vez en los estudios de adquisición, en una investigación de Frawley y Lantolf (1984), (Ver Kasper y Rose, 2002: 33). De ahí en adelante tomó 30 años más a los investigadores de adquisición de L2 descubrir esta teoría y adaptarla al estudio del aprendizaje de segundas lenguas, observando que tal como el lenguaje posee la doble función de ser medio de comunicación y a la vez herramienta para el pensamiento, la interacción sociocultural se advierte como una herramienta para el aprendizaje de L2 y como una competencia por derecho propio. (Kasper y Rose, 2002: 33).

En su revisión sobre los modelos teóricos para la adquisición de pragmática en L2, Kasper y Rose (2002) incluyen la *Teoría de la Actividad*<sup>21</sup> de Leontév (1981), según la cual una actividad es una categoría funcional que integra aspectos externos y cognitivos de la acción. Dentro de una actividad se pueden distinguir tres niveles de análisis: actividad, acción y operación. Las unidades de análisis propuestas por la Teoría de la Actividad son compatibles con las unidades de análisis de los actos de habla. De esta forma, la *actividad* puede equivaler, *grosso modo*, a la evolución sociopragmática de un actor, la *acción* al acto ilocutivo y la *operación* a los recursos lingüísticos gracias a los cuales la acción es implementada. (Kasper y Rose, 2002: 35). Tanto los niveles propuestos por Leontév como los valores sociopragmáticos, son formados y operados en circunstancias

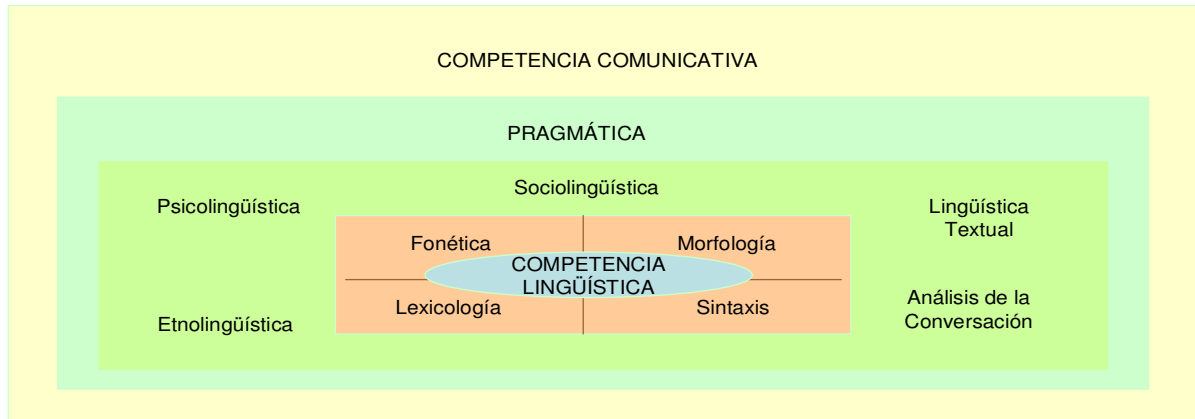
---

<sup>21</sup> En inglés: *Activity Theory*

históricas y socioculturales concretas, durante la interacción desplegada y la situación de habla. Los socioculturalistas añaden que la *Teoría de la Actividad* valora el rol de los aprendices, no como receptores pasivos de *input* modificado, sino como co-constructores activos de su propia enseñanza e identidad en una L2, por cuanto ser aprendiz es solo una de las identidades sociales que pueden tener los hablantes no nativos de una lengua. Influidos por las teorías socioculturales, los estudios pragmáticos comprenden el rol del interlocutor como una contribución al discurso de los aprendientes, que afecta las oportunidades de aprendizaje en diferentes contextos de instrucción. Acerca de esto, una de las preocupaciones de profesores y alumnos de L2 es el trabajo en parejas cuando existen diferencias de nivel entre los estudiantes, debido a que se acostumbra suponer que solo el aprendiz con menor nivel de lengua sería beneficiado con tal interacción. Ohta (1995), examinó a estudiantes de japonés como lengua extranjera (JLE), de diferentes niveles, en actividades de juego de roles, para ver cómo practicaban la cortesía y descubrió que ambos participantes de la actividad se beneficiaban de sus habilidades interaccionales, intercambiando los papeles de experto y principiante. Si al igual que Ohta, se pone el énfasis en el desarrollo de la habilidad comunicativa por sobre los errores léxicos o gramaticales, las actividades que implican interacción, como el juego de roles, benefician a los aprendices sin lugar a dudas.

Las teorías interaccionistas desplazaron la hegemonía del saber lingüístico, tomándolo como parte de una competencia más amplia: la competencia comunicativa. Dentro de esta la pragmática ocupa un lugar preponderante, pues comprende los usos lingüísticos y otras competencias periféricas como la psicolingüística, la etnolingüística, la lingüística del texto y el análisis de la conversación.

**Figura 5: Componentes de la competencia comunicativa<sup>22</sup>**



### 1. 5. 3 Socialización por el lenguaje<sup>23</sup>

La teoría de la socialización por el lenguaje fue propuesta por Schieffelin y Ochs en 1986, como una perspectiva lingüística -antropológica en la psicología evolutiva. La Socialización por el Lenguaje es un proceso a través del cual los grupos sociales y los individuos se transforman mutuamente y a sí mismos, tomando alternativamente el papel de novatos o expertos. (Kasper y Rose, 2002, 43). Aunque la perspectiva de la socialización del lenguaje integra la teoría sociocultural como una de sus bases teóricas, su orientación es antropológica más que psicológica o psicolingüística.

Considerando la teoría de Schieffelin y Ochs y con miras a especificar el objeto de estudio en el área de la pragmática, se introdujeron subcategorías como la *socialización pragmática* (Blum – Kulka, 1997) y la *socialización del discurso* (Duff, 1996; Morita, 2000).

<sup>22</sup> El concepto de *competencia comunicativa* fue acuñado por Hymes en 1972, en tanto el de *competencia pragmática*, con acento en el logro de objetivos, pertenece a Thomas (1995).

<sup>23</sup> En inglés: *Language Socialization*.

Blum – Kulka define socialización pragmática como: “las formas en que los niños son amoldados socialmente para usar el lenguaje en contexto de modos social y culturalmente apropiados” (1997: 3)<sup>24</sup>, incluyendo el aprendizaje de cómo usar las reglas de la cultura local para regular la conversación: elección del tema, toma de turnos, modos de contar una historia y reglas de cortesía. La socialización discursiva, por su parte, se refiere a los procesos interaccionales por los cuales los principiantes de L2 aprenden a participar en actividades mediadas por el discurso. Las prácticas discursivas, en tanto, contienen la información sobre valores institucionales y de organización social.

De especial interés en esta área es la investigación comparativa, como el estudio de Blum – Kulka (1997) para examinar la socialización pragmática durante las cenas en familias americanas, israelíes y americano – israelíes. En una tónica similar, DuFon (1999) comparó formas de dirigirse a otros durante saludos entre hablantes nativos de indonesio y estudiantes de indonesio como L2. El resultado de esta investigación reveló que los aprendices pueden tener todas las habilidades para llevar a cabo convenciones en una L2 y aun así evitar su uso, basados en valores personales.

Entre los especialistas en adquisición de L2, persiste la pregunta de si acaso la pragmática y la socialización discursiva son predominantemente explícitas o implícitas. Como una actividad metalingüística por excelencia, la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera (LE) tiende a explicitar la socialización pragmática a través de comentarios metapragmáticos. (Kasper y Rose, 2002). Lo que cabría indagar es de qué forma puede ser tratada la socialización discursiva en una clase y descubrir instancias de

---

<sup>24</sup> En el original: “the ways in which children are socialized to use language in context in socially and culturally appropriate ways” (1997: 3),



la clase misma que ofrezcan la posibilidad de que los estudiantes practiquen esta capacidad. Como ya se ha mencionado, las actividades de juego de roles dan la oportunidad para que los interlocutores asuman los papeles de experto o novato y en esa alternancia practiquen ciertas formas de socialización. Pero aún existe otra inquietud ¿cuáles serán las formas elegidas para socializar en vista de la multiculturalidad que puede existir en una misma sala de clases? y, por otra parte, ¿a qué contexto sociocultural pueden remitirse las funciones pragmáticas en la enseñanza de una lengua extranjera, en un ambiente de no inmersión y considerando la amplia diversidad de comunidades de habla para una misma lengua? Sobre esto nos extenderemos más en una sección posterior que tratará la enseñanza de la pragmática en una segunda lengua.

#### **1. 5. 4. Competencia interaccional como meta y proceso (CICMP)**

Desde una perspectiva microsociológica, Heritage y Atkinson (1984) establecen una relación con la idea de CICMP al definir el objetivo del análisis de la conversación como:

La descripción y explicación de las competencias que hablantes comunes usan y en las cuales confían para participar en interacciones inteligibles y socialmente organizadas. Como base principal, su objetivo es el de describir los procedimientos por lo cuales los participantes de la conversación producen su propia conducta y entendimiento y se enfrentan a la conducta de otros. (1984:1).<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> En el original: "the description and explication of the competences that ordinary speakers use and rely on in participating in intelligible, socially organized interaction. At its most basic, this objective is one of describing the procedures by which conversationalists produce their own behaviour and understand and deal with the behaviour of others". (p.1)

Gloria Toledo V.

Gumperz (1982) agregó otra contribución al redefinir la competencia comunicativa en términos del conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que deben tener los hablantes para crear cooperación conversacional. Estas convenciones funcionan como recursos comunicativos, por medio de los cuales se hace posible que los individuos construyan un entendimiento compartido, eliminando así la necesidad de largas explicaciones en el transcurso de la interacción. La idea de Gumperz implica un desplazamiento, desde la competencia comunicativa a la competencia interaccional, en tanto la última no es un trato exclusivamente individual, sino una construcción entre todos los participantes de la comunicación, vinculado a la práctica social local en la cual esta se produce.

Tanto las primeras propuestas como las más actuales comparten una propiedad: todas teorizan sobre condiciones para el desarrollo pragmático, condiciones de contexto social y disposiciones individuales, pero no especifican cómo procede el aprendizaje de la pragmática. Ninguna de estas teorías ha formalizado predicciones acerca de los estadios de desarrollo pragmático, ni ha explicado por qué tales estadios se constituyen de tal o cual forma, ni cómo los aprendientes se mueven de un estadio de aprendizaje al siguiente.

Aunque la teoría de Vygostky provee un vínculo entre los niveles interpsicológico e intrapsicológico de aprendizaje, aún no se comprende con claridad cómo es que los procesos externos socio e interculturales son cognitivamente representados y reestructurados. Al respecto y considerando su demostrado potencial como una fundación teórica mayor de aprendizaje de L2, Kasper y Rose (2002) predicen que la teoría cognitiva seguirá siendo el aporte principal para explicar el desarrollo interlingüístico pragmático.

## 1. 6. La teoría de los actos de habla

A partir de los años ochenta, la lingüística ha aplicado la teoría de los actos de habla, que surgió con Austin el año 1962 y que reformuló Searle en 1969, además de las nociones de imagen y cortesía verbal. No vamos a tratar aquí de esta teoría ni de la cortesía en extenso, pero valga señalar que estas nociones han sido aplicadas a los estudios de adquisición de SL y por eso los hemos tomado en cuenta.

El aprendizaje de una L2 ha sido descrito como un *continuum* de sistemas sintácticos de gradual complejidad, pero la teoría de los actos de habla va más allá del nivel oracional, hacia la pregunta de qué hace una oración y cómo lo hace cuando la lengua es usada, incluyendo el estudio de cómo los aprendices de una L2 usan oraciones para ejecutar actos de habla y participar en eventos comunicativos.

Los actos de habla se incluyen dentro de las tres categorías propuestas por Hymes (1972): situaciones de habla, asociadas al uso del lenguaje (como ceremonias, clases, congresos); eventos de habla, asociados a reglas o normas para el uso lingüístico (conversaciones, prédicas, disertaciones) y actos de habla. Los actos de habla no son equivalentes a las emisiones ni tampoco a las oraciones, ya que a menudo se realiza más de un acto en una sola emisión: *Tengo hambre* (informar y pedir). Searle (1976) apunta a que tampoco deben igualarse los verbos con los actos de habla, ya que muchos verbos no son marcadores de fuerza ilocutiva, sino de algunas otras características propias de los actos. *Insistir* y *sugerir*, por ejemplo, marcan un grado de intensidad, pero no marcan funciones o ilocuciones separadas de los actos de habla; ambos verbos pueden ser usados con funciones directivas o representativas.

Searle (1976) agrupó los actos de habla en tipos básicos, sustentados en las intenciones del hablante. Cada tipo apunta a cumplir una meta determinada en la enunciación y se definen de acuerdo a la siguiente clasificación: asertivos o representativos; directivos;

comprometedores; expresivos y declarativos. Nuestro interés en este estudio se centrará especialmente en los actos directivos, que se definen como actos que pretenden que la gente haga determinadas cosas. Esta clase incluye todos los actos de habla cuyo objetivo primario es un intento, de parte del hablante, para hacer que el oyente haga algo (*sugerir, pedir, mandar*).

Searle (1975) advierte que existen condiciones básicas para que un acto de habla se lleve a cabo de forma exitosa. La ejecución exitosa de una aserción, por ejemplo, depende de que el hablante tenga alguna base de apoyo sobre la verdad de lo que afirma; una condición de sinceridad que implica que el hablante debe creer que su enunciado es verdadero y la condición esencial de que la emisión sea un intento de informar y convencer. A estos requisitos Searle los designó *condiciones de felicidad*.

Las condiciones de felicidad parecen claras, pero persiste la especulación respecto a cómo el hablante y el oyente asignan la apropiada fuerza ilocutiva a un acto de habla. Schmidt y Richards (1980) proponen identificar las presuposiciones que permiten que los participantes en eventos de habla asignen el apropiado valor ilocutivo a las emisiones, basados en las máximas conversacionales de Grice (1975):

- Máxima de cantidad: haga que su contribución sea todo lo informativa que se requiera. Que su contribución no sea más informativa de lo que se requiera.
- Máxima de cualidad: haga que su contribución sea verdadera.
- Máxima de relación: sea relevante, observe la pertinencia.
- Máxima de modalidad: evite la oscuridad y la ambigüedad. Sea claro y ordenado.

Dentro de una emisión pueden encontrarse dos tipos de contenido: aquello que se dice, el significado proposicional y aquello que se comunica, que es información transmitida con un enunciado diferente a su propio contenido semántico. De este último tipo de contenido se desprende la noción de implicatura (Grice, 1975), que se obtiene mediante la violación

ostentosa de las máximas conversacionales. La violación deliberada de cualquiera de las cuatro máximas propuestas por Grice puede dar lugar a la metáfora o a la ironía, que en términos de adquisición de una L2 presentan una dificultad extra para los hablantes no nativos de una lengua.

Brown y Levinson (1987) observan que la mayoría de los actos de habla amenazan de alguna forma la imagen, tanto del hablante como del oyente, ya sea porque restringen la libertad de acción de una parte -como los actos de petición, que son un intento de restringir la libertad del oyente- o porque dañan la auto imagen positiva de una de las partes -como las críticas, que vulneran la imagen del oyente o las disculpas en que se deteriora la imagen del hablante.

Al ejecutar un acto de habla los hablantes evalúan el nivel de amenaza que envuelve el acto en términos de costo – beneficio: el costo a cargo del emisor y el beneficio del lado del destinatario. De esta forma los participantes seleccionan una estrategia para llevar a cabo el acto, considerando factores tales como la distancia social, el grado de poder que una de las partes puede tener sobre la otra y el nivel de imposición dentro de una cultura en particular. Los agentes de la enunciación pueden seleccionar estrategias de cortesía positiva que minimizan la acción amenazante, reafirmando al oyente que él o ella es valorado por el hablante; que de alguna manera el hablante quiere lo mismo que el oyente o que ambos son miembros del mismo grupo. Asimismo el hablante puede seleccionar una estrategia de cortesía negativa, redireccionando la amenaza a los requerimientos básicos de territorio y autodeterminación, por ejemplo, pidiendo disculpas o siendo indirecto y formal. Una petición de perdón puede ser expresada en una forma positivamente cortés como: *No me moleste compadre* o en una forma negativamente cortés como: *Espero que usted pueda perdonar mi error.*

Tanto Leech (1983) como Brown y Levinson (1987) se refieren a actos intrínsecamente descorteses. Brown y Levinson se centran en el concepto de imagen (*face*) y apuntan a que los actos de habla pueden constituir una amenaza para ésta. El concepto de imagen, acuñado por Goffman (1967)<sup>26</sup> comprende la idea de que los hablantes, en tanto entes sociales, intentan ser aceptados por el grupo en que están insertos, proyectando para ello una imagen de si mismos que refleje los valores que su sociedad considera apreciables, imagen que por sobre todo se desea preservar. Brown y Levinson proponen dos modalidades: la imagen positiva que se entiende como el deseo de que lo que se quiere sea deseable por otros, es decir, el deseo de ser apreciado; y la imagen negativa, que es el deseo de que las acciones de un sujeto no sean impedidas por otros, en otras palabras, el deseo de ser respetado<sup>27</sup>.

En este marco de potenciales amenazas a la imagen<sup>28</sup> es donde actúa la cortesía, que se entiende como las estrategias verbales seleccionadas por los hablantes para eludir o atenuar esas amenazas. La elección de una estrategia de cortesía depende principalmente del grado de imposición del acto de habla (R) y del grado de amenaza a la imagen a que esté expuesto el hablante u oyente.

---

<sup>26</sup> Cfr. E. Goffman. *Interaccional ritual. Essays on face-to-face behavior*. Doubleday. Nueva York, 1967. El autor concibe este concepto como la imagen propia delineada en términos de atributos aprobados socialmente, 1967:5.

<sup>27</sup> En un artículo de Elena Ruzickova (en Placencia y García, 2007) esta sostiene: “Si un mayor número de enunciados despliega una combinación de dos estrategias, la distinción que Brown y Levinson proponen entre estrategias positivas y negativas pierde su valor”.

<sup>28</sup> Bajo esta óptica cualquier acto de habla podría suponer una amenaza a la imagen de sus participantes. En esta afirmación radica la principal crítica al modelo de Brown y Levinson (1978).

Gloria Toledo V.

El empleo de formas indirectas o actos indirectos se suma a las normas de la cortesía verbal, porque éstos no imponen una obligación sino que dejan al oyente la posibilidad de realizar o no el acto solicitado. Considerando estos elementos, los hablantes escogen estrategias comunicativas que den mayor beneficio al menor costo<sup>29</sup>, lo cual se puede traducir, según la propuesta de Brown y Levinson (1978), a la fórmula:

$$W = D (H, O) + P (O, H) + R$$

En que *W* es el peso o costo del acto, *D* es la distancia social entre *H* hablante y *O* oyente, *P* es el poder, entendido como la relación de mayor o menor solidaridad entre los participantes del acto de habla, y *R* el rango. *D* y *P* se asocian con las conexiones existentes en el eje horizontal y vertical de la relación social entre hablantes y oyentes respectivamente y *R* se refiere al grado de imposición implicado en el acto de habla. La conjunción de todos estos factores permite calcular el impacto esperado de una acción que amenaza la imagen pública y, por consiguiente, orienta la elección de las estrategias de cortesía destinadas a mitigar las potenciales amenazas, evitando de esta manera que la negociación comunicacional corra el peligro de deteriorarse y aumente la distancia entre sus participantes.

Al incorporar en la adquisición o instrucción pragmática en L2, el análisis de factores extralingüísticos referidos al contexto comunicativo en que ocurre una determinada variable lingüística, cobra importancia el destinatario al que se dirige el hablante, quien determina la relación de poder – solidaridad o distancia social que media entre los agentes de la comunicación.

---

<sup>29</sup> Según Leech (1983), cuanto mayor es el coste y menor el beneficio para el destinatario, estamos ante un acto más descortés que uno en que el coste es menor y el beneficio es mayor.

Gloria Toledo V.

Las dimensiones de poder y solidaridad se emplean para aludir a la distancia social que media entre dos interlocutores (Moreno Fernández, 2005). Según Haverkate (1994:86) la distancia social se mueve en dos planos: horizontal “cuando se trata del contacto entre personas desconocidas” y vertical “basada en el poder o autoridad de uno de los interlocutores”. La distancia social se amplifica cuando hay lejanía afectiva en la relación o jerarquía de uno de los interlocutores respecto al otro, o se minimiza cuando hay un grado de conocimiento y empatía entre los interlocutores.

Brown y Gilman (1960) en su estudio sobre la selección de formas pronominales de segunda persona singular en español y en otras lenguas europeas, sostienen que la elección de una forma de tratamiento está determinada por dos ejes: poder y solidaridad. El concepto de poder alude a una relación asimétrica de superioridad o inferioridad de los participantes de la interacción verbal. Supone una relación no recíproca entre dos interlocutores, resultado de diferentes realidades como la edad o la posición social y/ o económica de los colaboradores en la enunciación. Tradicionalmente, el poder que ejerce un interlocutor sobre el otro se manifiesta en que quien ostenta superioridad social emplea el tratamiento de *tú* hacia el inferior y recibe el tratamiento de *usted*, entre otras estrategias asociadas a la cortesía. Por el contrario, el concepto de solidaridad supone una relación simétrica en la que los hablantes usan recíprocamente la forma *tú* o *usted* al compartir rasgos como la misma edad, profesión, comunidad o posición socioeconómica. Los pronombres de tratamiento en español son una de las expresiones más fuertes de deixis social y su presencia en una enunciación determinada es indisociable de los ejes de poder, distancia, solidaridad o rango que se ponen en juego al ejecutar un acto de habla. La consideración de los pronombres de tratamiento en investigaciones sociopragmáticas es substancial, especialmente al presentar una dinámica tan variada y especialmente compleja para los aprendientes de una segunda lengua, como ocurre en



Gloria Toledo V.

ciertas comunidades de habla entre las que pueden contarse la chilena, argentina o colombiana<sup>30</sup>.

Otros dos conceptos que entran en juego en la selección de formas de tratamiento o estrategias para la cortesía son registro y estilo. Estos se conciben como modalidades que adopta la lengua dependiendo de las circunstancias contextuales que envuelve un evento de comunicación. El registro se relaciona con el contexto dado, por lo que para su definición es necesario considerar:

[...] la distancia social que media entre los interlocutores -tenor- la función social del evento comunicativo, el tema o tópico de tratamiento -campo-, el contenido, los objetivos de la comunicación y la extracción social de los actores. (Areiza: 2004, 74).

El estilo en tanto, puede ser formal o informal, dependiendo de factores contextuales y especialmente, de las condiciones personales del interlocutor. Se trata de una acomodación lingüística que “persigue propósitos relacionados con la producción del mejor efecto perlocutivo en la relación intersubjetiva” (Areiza, 2004: 77). Las diferencias de estilo se manifiestan en la utilización de registros distintos: si el registro que se quiere manejar corresponde al de una presentación en un congreso o una charla informativa en el trabajo, el estilo que se debe usar es el formal, si se trata de un saludo al pasar o un encuentro fortuito en un lugar público, lo más probable es que aparezca la variedad vernácula y el estilo sea más relajado.

Por último, el dominio se define como el “ámbito de uso lingüístico que es significativo social y funcionalmente y que a menudo está institucionalizado” (Moreno 2005:163). El

---

<sup>30</sup> Nos referimos a estas comunidades porque en todas ellas opera el empleo de las tres formas pronominales de segunda persona singular (*usted, tú, vos*), con usos diferentes según el contexto.

dominio está determinado principalmente por el lugar y otros factores como el tiempo, la situación, el registro, la variedad dialectal y rol social de cada uno de los interlocutores. Conforme al dominio, los actores del intercambio comunicativo pueden actuar congruente y oportunamente, lo que concede validez al acto lingüístico del que forman parte. Los dominios pueden entenderse entonces como “los puntos de anclaje cultural donde los usuarios ritualizan los sistemas simbólicos vinculados a la lengua o a las variedades funcionales creadas culturalmente con un propósito específico.” (Areiza: 2004, 79).

#### **1. 6. 1 Universalidad de la teoría de actos de habla**

Para los propósitos de las investigaciones sobre los actos de habla en el contexto del aprendizaje de una segunda lengua, es esencial saber si los variados aspectos que revisten los actos de habla son de carácter universal y en qué extensión. En su trabajo de 1982 Blum – Kulka sostiene que ciertos aspectos de las reglas que rigen el uso del habla en contexto, no son específicos de un lenguaje y no necesitan ser aprendidos otra vez en una segunda lengua. Tales aspectos forman parte del componente pragmático de la competencia comunicativa del hablante en cualquier lengua. (1982: 32). La misma Blum – Kulka (1982) considera que no parece haber razones para dudar de la universalidad del fenómeno de los actos de habla indirectos, pero advierte que la manifestación de este fenómeno puede diferir a través de las diferentes culturas y lenguas. Aún dando por sentada la existencia de universales pragmáticos, los aprendientes de una L2 pueden violar las normas de adecuación social en la lengua meta, ya sea no adaptándose a los patrones de aceptabilidad de la L2 en una situación dada -por ejemplo desviándose de las formas sociales preferidas por los HN- o bien transfiriendo normas sociales de la L1 en un contexto determinado, por ejemplo, siendo más o menos directo que los HN. En el estudio de Blum – Kulka, los angloparlantes aprendientes de hebreo transferían formas indirectas

del inglés para la petición, en una comunidad (Israel) caracterizada por el fuerte grado de dirección en los actos de habla (peticiones, negaciones).

Lo cierto es que aún queda bastante terreno por investigar para que pueda sostenerse con seguridad, si acaso las mismas clases de eventos de habla (conversaciones, presentaciones, discusiones, etc.) y la misma taxonomía de actos de habla, valen para todos las lenguas y comunidades. Fraser (1978), que comparó estrategias para actos de habla en 14 lenguas diferentes, descubrió que las mismas estrategias básicas estaban disponibles en cada una de las lenguas estudiadas. Si bien estos resultados apuntan a la validez general de los actos de habla, Goffman (1976) procede con mayor cautela, refiriéndose a dos tipos de restricciones: las restricciones de sistemas, válidas para cualquier sistema de comunicación y de carácter pancultural y las restricciones rituales - relativas a cómo cada individuo se las arregla con respecto a otros- que varían marcadamente en cada sociedad, e incluso, entre los hablantes de una misma comunidad de habla. El estudio de Ochs – Keenan (1976) evidencia restricciones para la validez universal de algunos presupuestos pragmáticos. En su investigación se intentó evaluar el estatus de algunas máximas de Grice en diferentes culturas y uno de sus descubrimientos fue que la máxima *sea informativo* no es observada en la sociedad malgache.

Brown y Levinson (1987) argumentan que la sistemática interaccional, base para las realizaciones lingüísticas, se fundamenta en principios universales. No obstante, existe suficiente evidencia para argumentar que las estrategias para implementar actos de habla son universales solo en términos muy generales. Aun si el acto de habla es en una cierta extensión universal, los aprendices de una L2 necesitarán aprender varios factores importantes como las formas particulares convencionalizadas en la nueva lengua; las aplicaciones particulares de principios generales que varían sistemáticamente entre culturas y grupos (e incluso, a cierto nivel, entre individuos); el *ethos* general de una

Gloria Toledo V.

nueva comunidad de habla (si el estilo interaccional en general es rígido y formal o relajado y abierto); qué actos son particularmente amenazantes en una cultura particular; las relaciones sociales en una comunidad; las redes de relaciones, etc. Por último, los HNN tendrán que aprender sobre el contexto específico que llama a una clase particular de actos de habla y que varía de sociedad en sociedad.

Como ya lo advertimos, el tema de la universalidad de los actos de habla o de los postulados pragmáticos está sujeto a más investigación. Por ser la pragmática y la adquisición pragmática en L2 estudios dependientes de numerosas variables, solo la investigación sobre un corpus extensivo de datos en esta área podrá aclarar el panorama, aún incierto, de la validez sociopragmática de ciertos axiomas. Los estudios de tipo *cross – cultura*<sup>31</sup> son, en este sentido, un valioso aporte, pero el corpus de estas pesquisas aún no es lo suficientemente amplio como para obtener respuestas concluyentes.

### **1. 7. Revisión de las investigaciones más sobresalientes sobre desarrollo pragmático en IL (ILP)**

Para efectos de inventariar las investigaciones más relevantes en ILP, nos valdremos de una revisión del año 1999 de Kasper y Rose, que complementaremos con un reconocimiento propio de otros estudios importantes publicados hasta la fecha. En la compilación de Kasper y Rose se consideran los estudios de pragmática que incluyen la relación entre transferencia pragmática y desarrollo, por una parte, y la enseñanza – aprendizaje de la pragmática por otra. De acuerdo con estos autores, el único tópico de ASL que ha sido consistentemente abordado en la investigación de pragmática de IL es la

---

<sup>31</sup> Se refiere a estudios de corte transversal en que se compara el comportamiento pragmlingüístico de individuos, asociado a la cultura a la cual pertenecen.

transferencia pragmática. La gran mayoría de los estudios en pragmática de IL se centran en el uso más que en el desarrollo y han revelado poco respecto a los procesos de planificación y monitorización lingüística de los hablantes no nativos.

Los diseños para la investigación evolutiva pueden ser de corte transversal o longitudinales. Los últimos implican la observación de un/os mismo/s participante/s durante un periodo extendido de tiempo. Respecto a los diseños de corte transversal, la recolección de datos proviene de varios grupos de informantes que tienen en común, por ejemplo, diferencias de nivel. Estos estudios no permiten la investigación de patrones de desarrollo, por lo tanto suplen esta carencia extrapolando información desde las diversas secciones implicadas en el estudio, usualmente secciones definidas por el nivel de lengua de los aprendientes. Cohen, Manion y Morrison (2000: 174 – 180, citado en Kasper y Rose, 2002: 76 – 78) aportan una extensa lista de los pros y contras de cada uno de estos diseños, que aquí hemos resumido de la siguiente forma:

(a) Estudios longitudinales:

- Distinguen las tendencias reales de las ocurrencias azarosas.
- Son útiles para la confección de mapas evolutivos de los informantes.
- Pueden aportar datos a nivel individual que suelen ser más fidedignos que los datos a nivel macro que comprenden los estudios de corte transversal.

Entre los puntos débiles de los estudios longitudinales puede decirse que:

- Consumen mucho tiempo, tanto para la recogida de datos como para la obtención de resultados provenientes del voluminoso cuerpo de información obtenida.
- Las repetidas entrevistas a los mismos participantes pueden influir en su comportamiento, por cuanto estos son capaces de anticipar lo que se requiere de ellos y, por lo mismo, elaborar respuestas menos espontáneas.

Gloria Toledo V.

- Presentan problemas para asegurar la participación de los informantes puesto que la recogida de datos implica contacto repetido, para el cual no todos los participantes de la investigación pueden estar disponibles.

Para los estudios de corte transversal se distinguen las siguientes fortalezas:

- Son comparativamente más rápidos de llevar a cabo.
- Existe más probabilidad de participación de informantes puesto que solo implica un contacto.
- Aportan muestras más extensas que permiten la obtención de estadísticas inferenciales.

Entre los puntos débiles atribuibles a este diseño se puede mencionar:

- No permiten el análisis de relaciones causales debido al menor tiempo de contacto con los participantes de la investigación.
- No permiten determinar variaciones o cambios en el desarrollo, dado que su naturaleza no prolongada impide observar patrones evolutivos.
- La omisión de una sola variable puede afectar los resultados significativamente.

Tradicionalmente los estudios de corte transversal se han centrado en la producción de uno o más actos de habla, investigados por medio de extracción de datos, ya sea para determinar el desarrollo en la producción de actos de habla en L2 (la mayoría) o la comprensión de estos. El grueso de estos estudios muestra que los aprendientes tienen accesibilidad a las convenciones de significado en la L2, sin importar el estado de desarrollo de su interlengua, sus antecedentes etnolingüísticos o el contexto de aprendizaje (contexto de inmersión natural: SL o contexto de instrucción en el aula: LE). Por otra parte, el nivel de lengua parece influir en los estudiantes, cualitativa y cuantitativamente, para el uso y manejo adecuado de las convenciones de forma.

### **1. 7. 1. Estudios de corte transversal**

En 1985 un estudio de Olshtain y Blum - Kulka examinó cómo los estudiantes de hebreo/ L2 (HL2) se adaptaban a las normas pragmáticas de la comunidad de la lengua meta, según progresaba su permanencia en Israel. Las observaciones de este trabajo determinaron que al comienzo los aprendices basaban sus juicios de adecuación en las representaciones de su L1, pero mientras más tiempo pasaban en Israel, mayor tolerancia mostraban hacia la dirección y cortesía positiva, característica del entorno de aprendizaje y propia de una menor distancia social respecto a la comunidad meta. Posteriormente, Blum - Kulka y Levenston (1987) realizaron una comparación entre anglohablantes aprendices de hebreo y hablantes de hebreo estudiantes de inglés, dando muestras de que los hablantes nativos y los aprendices de L2 difieren principalmente en dos dimensiones pragmáticas: la perspectiva (petición orientada al hablante o al oyente) y los modificadores externos (extensión del enunciado, por ejemplo), relacionados con los niveles de lengua de los aprendices.

Algunos estudios más recientes han desplazado su interés desde la producción de actos de habla al desarrollo de la conciencia pragmática. Kerekes en una investigación publicada en 1992, descubrió que mientras más alto es el nivel de lengua de los aprendices, más semejante a los hablantes nativos de inglés es la percepción de calificadores como *I think* o *sort of*. Es interesante señalar que este estudio es uno de los pocos que muestran tendencias de género asociadas a procedimientos pragmáticos. En efecto, el estudio de Kerekes reveló que solo un grupo de aprendices mujeres lograron resultados equiparables a los de hablantes nativos en sus juicios sobre calificadores. En este mismo estudio Kerekes llama la atención sobre la hipótesis de que los aprendientes prestan atención a los finales de palabras como un mecanismo estratégico, por cuanto los

informantes parecían entender mejor las *tag questions*, en inglés, que el despliegue de mecanismos al centro de la estructura oracional.

Otro estudio que deja ver conclusiones semejantes en la relación entre nivel de lengua y la adecuación pragmática es el de Koike (1996), quien grabó diálogos de distintas variedades de español e investigó el grado de comprensión auditiva de estudiantes angloparlantes de español y estudiantes chicanos bilingües español – inglés. Los aprendices tuvieron que responder al enunciado escuchado, identificar el acto ilocutivo, escribir el último enunciado que recordaban y calificar al hablante en términos de atributos personales. El estudio mostró que las respuestas de los estudiantes más avanzados se acercaban más a las de los hablantes nativos, sin embargo, los de segundo año de español estaban más alejados de las respuestas adecuadas que los de primer ciclo. Desde otro punto de vista, Koike destaca que la percepción sobre el hablante varía de acuerdo a cómo los aprendices entienden el intento lingüístico del mensaje de éste. Esta perspectiva de la investigación es muy interesante, pues sirve como una forma de medir en qué grado y con cuánta frecuencia los hablantes no nativos de una lengua están expuestos a situaciones de malentendidos. En una investigación de Norton (1995) sobre el aprendizaje de inglés por parte de mujeres inmigrantes, se relata la experiencia de Eva, una inmigrante en Canadá que durante una jornada de trabajo fue interrogada por una compañera que, reparando en la camiseta de otro colega con una figura de Burt Simpson, le preguntó: *¿Lo conoces?* a lo cual Eva respondió negativamente. La otra mujer agregó entonces: *¿Cómo es posible que no lo conozcas? ¿No ves televisión? ¡Ese es Burt Simpson!* Para Eva, neófita respecto a ciertos elementos culturales de la comunidad meta, los comentarios de su compañera en cierta medida la ofendieron, porque Eva interpretó la observación de la mujer como una agresión en su contra, que la hizo sentir no solo como extranjera, sino también como extraña.



La investigación de Bardovi – Harlig y Dörnyei (1998) retoma el interés de Olshatin y Blum – Kulka (1985) por determinar la influencia del contexto natural de inmersión en la adquisición de una L2. Con este propósito dispusieron que dos grupos (ILE e ISL) de estudiantes húngaros de nivel avanzado de inglés -entre los que contaban algunos profesores de ambos grupos, además de algunos profesores hablantes nativos- determinaran el grado de corrección/ incorrección gramatical y pragmática de los enunciados. Los resultados mostraron claros efectos del contexto de aprendizaje (ILE/ ISL): el grupo ISL fue calificado mucho más alto en el grado de adecuación pragmática, mientras que los profesores de los grupos ILE e ISL reconocieron más errores gramaticales que pragmáticos. De hecho, a diferencia de los profesores hablantes nativos, el grupo de instructores HNN detectaron el cien por ciento de los errores. Este estudio posee el mérito de haber abordado conjuntamente variables reconocidamente significativas como son la conciencia pragmlingüística, la relación de esta con la gramática, el contexto de adquisición y el estatus de aprendiz *versus* el de profesor.

La mayoría de los estudios de corte transversal han examinado la producción de actos de habla de los aprendientes y en su mayor parte han revelado que estos tienen acceso al mismo rango de actos, realización de estrategias y convención de significados que los hablantes nativos, independientemente del nivel de lengua. Los contrastes radican en la forma en que los aprendientes implementan las estrategias, eligiendo convenciones de forma y seleccionando convenciones de forma y significado de acuerdo al contexto social y discursivo. Estudios de Trosborg, 1987, 1995; Maeshiba, 1996 y Rose, 1998, revelan que todos los aprendices, sin importar lo avanzados que sean, pueden usar todo el rango de estrategias para disculpas propuesto en la taxonomía de Blum – Kulka (1989). Los estudios que emplearon esta taxonomía incluyen a estudiantes de inglés LE y SL, japoneses, noruegos, daneses y cantoneses.

En definitiva, parece ser que lo que distancia a los aprendices de una L2 de los hablantes nativos de la lengua objeto, es el manejo de las microestrategias para los actos de habla y la distribución de estas a lo largo del desarrollo pragmático del aprendiente (Takahashi y Beebe, 1987; Robinson, 1992; Takahashi, 1996 y Houck y Gass, 1996). En efecto, se han mostrado variaciones considerables entre los distintos patrones que evidencian diferentes grupos de aprendices (ver Hill, 1997 y Hassall, 1997), en que la curva de evolución no parece subir de forma constante, sino más bien descender en una etapa intermedia para luego ascender otra vez (patrón en forma de "U"). De cualquier forma, los patrones de evolución pueden variar en función del mecanismo pragmático analizado, los instrumentos aplicados para el análisis, los contextos de adquisición pragmática (SL o LE) y probablemente otras variables como la edad, el estilo de aprendizaje o la motivación.

La exploración de los estudios de corte transversal sugiere que los aprendices han traspasado el conocimiento gramatical de L2 requerido para implementar estrategias en los actos de habla. No obstante hay que señalar que la mayoría de estas investigaciones han trabajado con corpus de aprendices intermedios o avanzados. Por otra parte, los métodos de recolección de datos empleados no han permitido que los principiantes muestren el efecto de su nivel para implementar estrategias. De la revisión que Kasper y Rose (1999) efectúan hasta el año 1999, los autores concluyen que los aprendientes de L2 poseen un conocimiento pragmático universal que podrán usar en contextos de L2, mientras lo permita su competencia lingüística. Pero debe hacerse la salvedad respecto a que el conocimiento sociopragmático de la lengua materna no siempre puede hacerse extensivo a otras culturas y que en ocasiones la competencia lingüística no es garantía para la producción adecuada de actos de habla o la puesta en marcha de mecanismos pragmáticos. Hasta la fecha existen pocos trabajos que revelen contrastes fuertes entre la cultura de la lengua materna del aprendiente y la cultura de la lengua meta, no obstante,

algunos estudios sobre japonés como L2 (que serán abordados más adelante), indonesio o malgache (reseñados con anterioridad), revelan diferencias notables de carácter cultural, que en ocasiones impiden la operatividad de procedimientos pragmáticos por parte de los HNN, no solo por cuestiones de nivel de lengua o incompetencia pragmalingüística, sociopragmática o cultural, sino además por decisiones propias del aprendiente respecto a qué postura asumir, cuando el contraste respecto a la cultura nativa es considerable.

**Tabla 2. Estudios de corte transversal para la producción o comprensión de actos de habla<sup>32</sup>**

| <b>Estudio</b>               | <b>Foco</b>                             | <b>L1/ L2</b>  | <b>Nivel/ lengua</b>                     | <b>Recolección de datos</b> | <b>Conclusiones</b>   |
|------------------------------|---|----------------|--|-----------------------------|---|
| Scarcella 1979               | Invitación                              | Árabe/ inglés  | Principiantes avanzados HN inglés.       | Juego de roles              | Los informantes parecen adquirir las formas de cortesía antes que su uso apropiado. |
| Olshtain y Blum – Kulka 1985 | Adecuación de la petición y estrategias | Varios/ hebreo | Entre 2 y 10 años de estudio de hebreo y | Calificación por escala     | El tiempo de estadía en la comunidad de la lengua meta influye en la adquisición    |

<sup>32</sup> Este esquema agrega al de Kasper y Rose (1999) las conclusiones más relevantes respecto a los estudios que han sido considerados en este trabajo.

Por otra parte, los niveles de lengua que se han definido en esta tabla y otras que aparecen en el cuerpo de este estudio, respetan las definiciones, para los distintos niveles de lengua, de las fuentes originales de las cuales fue extraída la información.

|                              |                   |                   |  |   |  |
|------------------------------|-------------------|-------------------|--|---|--|
|                              | para disculparse. |                   | HN de hebreo.  |   | progresiva de particularidades sociopragmáticas de la L2.  |
| Olshtain y Blum – Kulka 1986 | Petición          | Inglés/ hebreo    | Interm. bajo interm. alto avanzado HN hebreo               | Tarea de completación de discurso (TCD) | Se observa mejor desempeño con mejor nivel de lengua en el uso de movimientos de apoyo.                                    |
| Takahashi y Beebe 1987       | Rechazo           | Japonés/ inglés   | No graduados graduados HN japonés HN inglés                | TCD                                     | Acceso a todo el rango de estrategias de los HN.   |
| Trosborg 1987                | Disculpa          | Danés/ inglés     | Principiante - alto intermedio avanzado HN danés HN inglés | Juego de roles                          | Los marcadores de modalidad asemejan más su uso al de los HN conforme avanza el nivel de lengua de los informantes.        |
| Takahashi y DuFon 1989       | Petición          | Japonés/ inglés   | Intermedio avanzado  | Juego de roles                          | La progresión hacia la lengua meta va de más indirecta a mayor dirección.  |
| Omar 1991                    | Saludos           | Inglés/ kiswahili | Principiante - intermedio avanzado                         | TCD                                     | Se aprecian pocas diferencias entre los niveles y sorprende que los alumnos principiantes ejecutan saludos más elaborados. |
| Kerekes 1992                 | Juicios sobre     | Varios/ inglés    | Bajo intermedio  | Calificación por escala                 | La percepción de calificadores se  |

|                         |  |                    |   |  |   |
|-------------------------|--|--------------------|---|--|---|
|                         | asertividad  |                    | alto<br>HN inglés   |  | asemeja más a la nativa a medida que aumenta el nivel de lengua. Se observó mejor desempeño en las mujeres  |
| Robinson<br>1992        | Rechazo  | Japonés/<br>inglés | Intermedio<br>avanzado  | TCD<br>(protocolo<br>verbal)   | Acceso a todo el rango de macro estrategias de los HN.  |
| Trosborg<br>1995        | Disculpa<br>petición<br>queja                          | Danés/<br>inglés   | Principiante -<br>avanzado<br>intermedio<br>avanzado<br>HN danés<br>HN inglés | Juego de<br>roles  | Mientras más alto es el nivel de lengua, más se asemejan el uso al de los nativos.<br>Todos los estudiantes pueden usar todo el rango de macro estrategias. |
| Houck y<br>Gass<br>1996 | Rechazo  | Japonés/<br>inglés | Bajo<br>alto  | Juego de<br>roles  | Acceso a todo el rango de macro estrategias de los HN.  |
| Koike<br>1996           | Compren-<br>sión de la<br>fuerza<br>ilocucio-<br>naria | Inglés/<br>español | Año 1<br>año 2<br>avanzado  | Calificación<br>por escala<br>sobre<br>respuesta<br>inmediata a<br>video | Mejor desempeño de los avanzados. La opinión sobre el hablante varía según se entienda el intento lingüístico de su mensaje.                                |
| Maeshiba<br>1996        | Disculpa   | Japonés/<br>inglés | Intermedio<br>avanzado<br>HN japonés<br>HN inglés                             | TCD y<br>calificación<br>por escala                                      | Todos los estudiantes pueden usar todo el rango de macro estrategias.   |
| Takaha-                 | Transferibi-   | Japonés/           | Bajo  | Calificación   | Acceso de los   |

|   |   |   |  |   |  |
|---|---|---|--|---|--|
| shi<br>1996                             | lidad de<br>estrategias<br>para<br>petición                 | inglés  | alto   | por escala  | aprendices a todo el<br>rango de macro<br>estrategias que usan<br>los HN.  |
| Hill<br>1997                            | Petición  | Japonés/<br>inglés  | Bajo<br>intermedio<br>avanzado<br>HN inglés  | TCD   | Encuentra varios<br>patrones en el uso de<br>micro estrategias.<br>La progresión va de la<br>dirección a la<br>convencionalidad<br>indirecta y la<br>insinuación.  |
| Hassall<br>1997                         | Petición  | Inglés/<br>bahasa<br>indonesio  | Bajos<br>intermedio<br>alto<br>HN bahasa   | Juego de<br>roles y<br>calificación<br>por escala | Encuentra varios<br>patrones en el uso de<br>micro estrategias.<br>Solo las macro<br>estrategias muestran<br>una progresión hacia el<br>uso de los HN.   |
| Bardovi –<br>Harlig y<br>Dörney<br>1998 | Conciencia<br>gramatical<br>vs.<br>conciencia<br>pragmática | Origen<br>diverso -<br>ISL<br>húngaros<br>- ILE<br>italianos -<br>ILE<br>Profeso-<br>res ILE<br>HN inglés<br>y profeso-<br>res de ISL | Intermedio -<br>bajo<br>bajo -<br>avanzado;<br>alto -<br>avanzado;<br>intermedio;<br>casi nativo | Tareas de<br>emisión de<br>juicios                | Muestran un efecto<br>claro del contexto LE/<br>SL; del nivel de lengua<br>y el estatus de<br>aprendiz <i>versus</i><br>profesor. El grupo SL<br>muestra mejor<br>percepción sobre la<br>pragmática y los<br>grupos LE y de<br>profesores, detectaron<br>más errores<br>gramaticales, incluso, |

|                       |   |  |                                 |                                      |  |
|-----------------------|---|--|---------------------------------|--------------------------------------|--|
|                       |   |  |                                 |                                      | los profesores no nativos detectaron más errores que los nativos.  |
| Rose 1998             | Petición<br>disculpa<br>cumplido<br>respuesta   | Cantonés/<br>inglés                                  | P2<br>P4<br>P6<br>HN cantonés   | Producción oral a partir de tarjetas | Todos los estudiantes pueden usar todo el rango de macro estrategias.<br>Al haber poca variación situación (contexto de clases) los informantes mostraron mejor desempeño pragmalingüístico que sociopragmático.                         |
| Rose 2000             | Petición  | Cantonés/<br>inglés                                  | Estudiantes de escuela primaria |                                      | La frecuencia de indirección convencional aumentaba de acuerdo al aumento en el nivel de lengua.   |
| Niezgoda y Röver 2001 | Conciencia gramatical vs. conciencia pragmática | Estudiantes de inglés SL y checos estudiantes de ILE | Niveles alto y bajo             | Tareas de emisión de juicios.        | A diferencia de Bardovi – Harlig (1998), el grupo ILE encontró más errores tanto gramaticales como pragmáticos y los juzgó más seriamente.<br>Además, los de nivel más bajo encontraron más errores pragmáticos y los evaluaron como más |

|                              |  |                                 |               |                    |  |
|------------------------------|--|---------------------------------|---------------|--------------------|--|
|                              |  |                                 |               |                    | graves.  |
| Bardovi – Harlig, 2000, 2001 | Uso de modalidad para mostrar desacuerdo           | Estudiantes de inglés SL        | Principiantes | Entrevistas orales | Aunque los alumnos más avanzados disponían de verbos modales, no los ocupaban para mitigar desacuerdo.   |
| Takahashi 2001               | Mejora de estrategias para la petición en el input | Investigados estudiantes de ISL | Avanzados     | Mixta              | Los estudiantes más motivados son más conscientes metapragmática y pragmalingüística-mente en cuanto a formas menos sobresalientes para la percepción. |

### 1. 7. 2. Estudios longitudinales

La ventaja de este tipo de estudios es que, no solamente examinan actos de habla, sino además rutinas pragmáticas, marcadores discursivos, fluidez pragmática y habilidad conversacional. En la mayoría de las investigaciones longitudinales se ha incluido el contexto de clase, lo cual ha facilitado estudiar el efecto de la instrucción en el aprendizaje pragmático y muchas han ocupado como informantes a principiantes en una L2, que han sido poco investigados en los estudios de corte transversal. El punto más fuerte de este tipo de diseños es que pueden establecer patrones de desarrollo fiables en individuos que aprenden una lengua no nativa. No obstante, existen pocos estudios longitudinales de realizaciones de actos de habla, que provean medidas estándares de los patrones de desarrollo en la pragmática de L2.



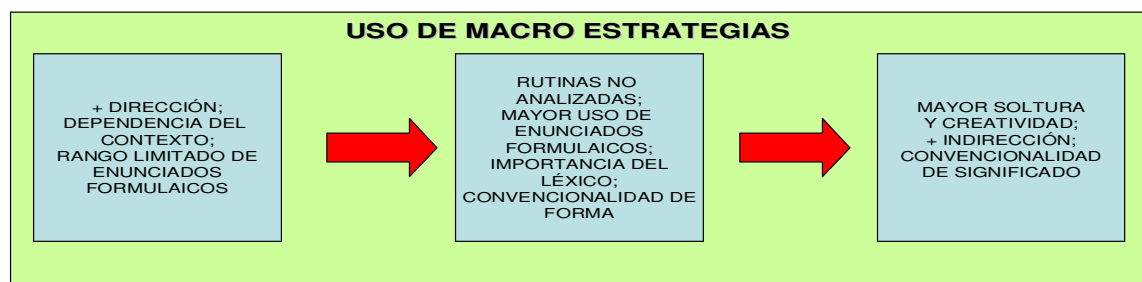
Uno de los más tempranos estudios longitudinales de pragmática en L2 es el que siguió la pista durante tres años a Wes, con objeto de examinar su adquisición del inglés en Hawai (Schmidt, 1983). El desarrollo de Wes en la petición siguió la ruta de las peticiones directas y el manejo de un rango limitado de fórmulas de petición no analizadas, hacia la práctica de la convencionalidad indirecta. No obstante, Wes retuvo rasgos pragmáticos no nativos, como la sobre extensión de los enunciados para la petición. En un estudio posterior de Schmidt y Frota (1986), acerca de la adquisición del portugués de Brasil del propio Schmidt, se sugiere que existe una temprana interacción entre los planos pragmático y el morfosintáctico, en el desarrollo de la competencia pragmática en L2.

Basado en un estudio de dos años sobre las peticiones de dos principiantes de ILE (J y R) en contexto de clases, Rod Ellis, 1992, 1997 propone tres estadios de evolución en la habilidad de producir peticiones:

- La primera etapa es altamente dependiente del contexto y corresponde a realizaciones mínimas.
- La segunda etapa es llevada a cabo por rutinas no analizadas (*can I have, have you got*) y la fuerza ilocutiva es indicada léxicamente (*please, maybe*).
- Por último, las rutinas prediseñadas comienzan a soltarse y a convertirse en producciones más creativas.

Este patrón también se encuentra en el desarrollo pragmático de la L1 y en los estudios pragmáticos de corte transversal en interlengua.

**Figura 6: Desarrollo en la petición de HNN. R. Ellis (1992)**



Gloria Toledo V.

Con el tiempo, los dos aprendientes disminuyeron el uso de peticiones directas y fueron incrementando el empleo de peticiones convencionalmente indirectas. Pero Ellis advierte que la producción de sus informantes no llegó a igualarse a la de los nativos, lo que interpretó como una repercusión del contexto de clases, que no ofrecía oportunidades suficientes para la práctica y el desarrollo pragmático. La mayor parte de las peticiones de J y R no variaban de acuerdo al destinatario (lo que implica un estancamiento evolutivo), a pesar de que ambos aprendientes eran capaces de desplegar cierto rango de estrategias para la petición.

El estudio de Ellis repara en la importancia del habla formulaica en la IL de principiantes, como una fase fundamental en el proceso adquisitivo de la pragmática en una segunda lengua. Sería interesante comprobar si los enunciados formulaicos forman parte del desarrollo evolutivo en la adquisición pragmática, al margen de la dificultad gramatical que revisten los mismos o si solo se presentan cuando el tipo de estructuras de estas fórmulas estandarizadas es más simple. Otro aspecto analizable es si estos enunciados son más utilizados por los hablantes no nativos, cuando presentan estructuras similares a la lengua materna de los aprendientes.

Bardovi – Harlig y Hartford (1993) examinaron aprendientes avanzados de inglés como segunda lengua (ISL) y obtuvieron interesantes conclusiones respecto al papel del *input* y el *feedback* en el desarrollo pragmático de sus informantes. Los resultados arrojados revelaron que los estudiantes no llegaron a aprender a mitigar sus sugerencias y rechazos apropiadamente en ISL. El control diferencial que los estudiantes lograron sobre la habilidad sociopragmática y pragmlingüística parecía reflejar sus oportunidades de retroalimentación e *input*. Esta dificultad podría estar relacionada con el hecho de que los estudiantes interactuaban con consejeros que les aportaban *feedback* respecto a su

desempeño pragmático, apuntando únicamente hacia los actos de habla y no hacia la realización de estrategias. Por otra parte, los intercambios incluían siempre la relación de poder y asimetría característica de los encuentros entre alumnos y consejeros. En este sentido, el *input* que recibían los estudiantes representaba siempre la misma situación social y contextual, lo que puede haber influido en las dificultades para la variación estilística manifestada en algunos aprendices.

Hasta 1999 el único estudio longitudinal para la comprensión pragmática era el de Bouton, 1992, 1994 (Ver Kasper y Rose, 1999), quien administró un *test* con objeto de que aprendientes avanzados de inglés interpretaran implicaturas, revelando que después de cuatro años y medio, los aprendices habían desarrollado la habilidad en estudio casi al nivel de los hablantes nativos. Una de las conclusiones de Bouton fue que aquellos puntos que causaban más problemas a los aprendientes no tenían que ver con una carencia en la habilidad para interpretar implicaturas, sino con áreas específicas de la cultura de la lengua meta. Un ambiente de adquisición contextualmente rico y el tiempo suficiente para los aprendientes, puede determinar que la interpretación de implicaturas se desarrolle al nivel de los hablantes nativos, excepto en casos en que los aprendientes carecen de una determinada información cultural, normalmente altamente idiosincrásica. Respecto a la gramática, Bouton no encontró una correlación significativa entre el nivel de lengua y la adquisición de la pragmática.

En el año 2003, Achiba publicó un estudio longitudinal que involucraba a su hija (Yao) para analizar el proceso adquisitivo de fórmulas para la petición en inglés en una hablante nativa de japonés. Es interesante señalar que el progreso observado en Yao, para las estrategias de petición, así como el de Wes (en el estudio de Schmidt), parecía más rápido que los avances de J y R, como denominó Ellis (1992) a sus informantes. Las razones que arguyen Kasper y Rose (2002) para explicar este hecho son que parecería

que tanto Yao como Wes partieron desde una segunda fase de desarrollo lingüístico, en tanto J y R eran principiantes absolutos. Otra explicación para la desventaja observada en los informantes de Ellis puede ser el contexto de inmersión de los aprendientes: los informantes de Schmidt y Achiba se desempeñaban fuera del ámbito instruccional, en tanto J y R fueron estudiados en el límite de un contexto de clases. Finalmente, cabe pensar que la lengua materna de Wes y Yao (japonés) influyó en la adquisición de microestrategias más avanzadas como es el caso de las insinuaciones, a través de la transferencia desde la lengua materna.

Desde comienzos de los años 90 se ha generado un creciente cuerpo de estudios sobre pragmática en japonés como segunda lengua: Sawyer, 1992; Ohta, 1994; Kanagy y Igarashi, 1997; Cohen, 1997 (ver Kasper y Rose, 1999). Cohen (1997) examinó su propio desenvolvimiento como alumno de japonés como lengua extranjera (JLE), reparando en la resistencia a ciertas prácticas sociolingüísticas, como los honoríficos, al dirigirse a una persona de mayor estatus. Esta dimensión subjetiva también se observa en el estudio de Siegal (1994), el cual controló un grupo de mujeres occidentales estudiando japonés/ SL, quienes se resistían a algunos usos sociolingüísticos que parecían inaceptables socialmente desde el punto de vista de su auto imagen. En efecto, una característica de los aprendices adultos es que pueden ser conscientes de las convenciones pragmáticas de la L2, poseer la habilidad lingüística para llevarlas a cabo y aun así rechazar su uso, basados en sus valores personales (DuFon, 1999, Siegal, 1996). Tanto el estudio de Cohen como el de Siegal revelan un factor que aún no ha sido tratado con amplitud: la dimensión subjetiva para la actuación pragmática en L2. La observación de la subjetividad puede efectuarse en estudios longitudinales de pocos o un solo informante, de tal forma que se pueda llevar un control lo más minucioso posible sobre las percepciones del aprendiente respecto a la lengua meta, su adquisición, su entorno adquisitivo y/ o de

aprendizaje y su relación con los miembros de la comunidad meta o de su propia comunidad de habla, dentro de la comunidad de la L2.

Lo que puede concluirse respecto al desarrollo pragmático en L2, es que es difícil establecer un orden de adquisición en ILP, así como tampoco se ha determinado en otras áreas del conocimiento interlingüístico tales como la morfología o la sintaxis. Existen estudios que muestran etapas de adquisición, pero limitadas a algunos actos de habla en particular. Kasper y Rose (2002), basadas en un estudio longitudinal de Achiba (2003) y Ellis (1992), propusieron un proceso de cinco estadios de desarrollo pragmático para las peticiones en L2:

1. Estadio prebásico: la enunciación es dependiente del contexto, carece de sintaxis o tiene una sintaxis simplificada.
2. Estadio formulaico: la enunciación se caracteriza por el uso de fórmulas no analizadas, a manera de construcciones léxicas inamovibles e imperativos.
3. Estadio de desenvolvimiento: en que se comienzan a manejar fórmulas a través del uso productivo de la lengua y salto a la indirección convencional.
4. Estadio de expansión pragmática: en que se añaden nuevas formas al repertorio pragmlingüístico, con aumento de la mitigación y construcción sintáctica más compleja.
5. Estadio de ajustes, (*fine - tuning*): en que los aprendientes son capaces de regular la fuerza de la petición para reflejar sus objetivos y los contextos comunicativos.

Las primeras adquisiciones en L1, según estudios de Clark y Clark (1977) (en Kasper y Rose, 2002), se limitan a las aserciones y las peticiones, pero de ahí en adelante el progreso en la adquisición de otros actos de habla y de estrategias para implementar

estos, continúa siendo un terreno oscuro<sup>33</sup>. La investigación disponible sugiere, *grosso modo*, que la competencia pragmática se desarrolla con una confianza en unas pocas rutinas no analizadas que más tarde son descompuestas y disponibles para un uso productivo en emisiones más complejas. La importancia de las expresiones formulaicas es tal, que autores como Manes y Wolfson (1981) llegan a proponer que los actos de habla son formulaicos *per se*. El estudio de Scarcella (1979) comparó estudiantes adultos avanzados y principiantes de inglés como lengua extranjera y analizó sus producciones para la petición en tres situaciones de juego de roles, arrojando evidencia sobre un orden en la adquisición de estrategias para la cortesía en L2. Los estudiantes principiantes invariablemente usaban imperativos, lo que le hizo sugerir que las características léxicas (*sorry, please*) aparecían con bastante anterioridad en la adquisición de la L2, a diferencia de los modismos o la elipsis. Por su parte Koike (1989) quiso determinar si los estudiantes de español/ L2 podían reconocer rápidamente actos de habla en la lengua meta y descubrió que los actos de habla pudieron ser identificados, principalmente, por expresiones formulaicas asociadas a estos o por aspectos no lingüísticos similares para ambas lenguas: proxémica, entonación, lenguaje corporal.

Muchos investigadores del aprendizaje de segundas lenguas, por ejemplo Wagner – Gough y Hatch, (1975) han señalado que los aprendientes de una L2 son aptos para usar el estilo gestáltico -adquiriendo la L2 a través de la propia experiencia y en la interacción

---

<sup>33</sup> El Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Segundas Lenguas, como asimismo el Instituto Cervantes, manejan un amplio inventario de funciones comunicativas, muchas de ellas coincidentes con actos de habla, asociadas a diferentes niveles de lengua. No obstante, tal discriminación se basa en el desarrollo lingüístico de los aprendientes o en criterios de uso, pero no en estudios respecto a un orden de adquisición de los actos de habla.

con el contexto- aún más que los que adquieren su L1, usando rutinas prefabricadas y patrones (que pueden incluir fórmulas para actos de habla), en un intento para comunicarse en una forma socialmente apropiada, más allá de su competencia lingüística. Filmore (1976) sostuvo que el uso de aquella habla formulaica, motivada por la necesidad del aprendiz de establecer contacto social, gradualmente se transformaba en un lenguaje creativo. Krashen y Scarcella (1978) por otra parte, mantienen que las rutinas y patrones solo juegan un rol menor en la adquisición de una L2 y que el proceso de construcción creativa evoluciona de una forma independiente. De cualquier forma, el habla formulaica ha demostrado ser una de las primeras etapas en la adquisición de la pragmática en la IL, por lo que reparar en este hecho en los contextos de clase, y especialmente en niveles menos avanzados de lengua, es una necesidad absoluta.

Fuera de lo ya expuesto, no se han establecido patrones para la forma en que se lleva a cabo el proceso de adquisición pragmática en L2. A través de la exposición a la cortesía en L1 y la instrucción directa de otras personas, los niños están llenos de información y amplias oportunidades para observar y participar en tales interacciones, pero el caso de la adquisición de una lengua no nativa en adultos, presenta un gran número de variables que pueden condicionar la observación y la participación de los aprendientes en los procesos de desarrollo pragmático, como los contextos de adquisición, la competencia léxica y morfosintáctica, la subjetividad del aprendiente o el contexto de aprendizaje, entre otros. El modelo bidimensional de Bialystok (1993), que apunta a la preexistencia de un sistema pragmático en el estudiante de L2, puede ser visto desde un punto de vista positivo, si se considera que este sistema incluye un conocimiento pragmático universal que puede facilitar la adquisición de una segunda lengua. Pero este conocimiento previo también puede operar como un obstáculo respecto a la incorporación de microestrategias

pragmáticas que no existen en la lengua materna o al reemplazo de tales microestrategias de la L1 -altamente afianzadas- por los mecanismos más empleados en la lengua meta. Como se desprende de los estudios realizados hasta la fecha, el análisis de la petición es el que parece ofrecer más claridad respecto al desarrollo interlingüístico y pragmático. Al respecto, consideramos que el cuerpo de investigaciones preexistente sobre patrones evolutivos en la petición, debe tomarse en cuenta para seguir analizando este acto, incorporando variables, métodos o rasgos contextuales que los otros estudios no hayan tomado en cuenta, a fin de contribuir en la determinación de la cuestión evolutiva.

**Tabla 3: Estudios longitudinales citados<sup>34</sup>**

| <b>Estudio</b>          | <b>Foco</b>              | <b>L1/ L2</b>     | <b>Nivel</b> | <b>Recolec-ción de datos</b> | <b>Conclusiones</b>   |
|-------------------------|--------------------------|-------------------|--------------|------------------------------|---|
| Schmidt<br>1983         | Petición                 | Japonés ISL       | Principiante | Discurso auténtico           | El desarrollo pragmático muestra una progresión, pero persisten rasgos no nativos como la sobreextensión en los enunciados.         |
| Schmidt y Frota<br>1986 | Habilidad conversacional | Inglés/ portugués | Principiante | Diario y conversaciones      | Existe una temprana interacción entre el plano pragmático y el morfosintáctico en el desarrollo de la adquisición pragmática en L2. |

<sup>34</sup> Este esquema agrega al de Kasper y Rose, 1999, las conclusiones más relevantes respecto a los estudios que han sido considerados en este trabajo. Para un resumen de los trabajos citados en esta investigación, ver anexo 2.



|                         |  |   |                           |                       |  |
|-------------------------|--|---|---------------------------|-----------------------|--|
| Bouton<br>1992,<br>1994 | Com-<br>prensión<br>de<br>implica-<br>tura | Varios/ ISL   | Avanzados                 | Selección<br>múltiple | Después de cuatro años, existen persisten problemas en la comprensión de ciertas idiosincrasias de tipo cultural.<br>No se establece una correlación con la gramática. |
| Ohta<br>1994            | Uso de<br>partícu-<br>las<br>afectivas     | Profesores<br>de japonés<br>LE                          | Avanzados                 | Mixta                 | Los profesores de JLE usan menos partículas afectivas que los HN en contextos fuera de clase. Como consecuencia, los aprendices de L2 las usan menos que los HN.       |
| Ellis,<br>1992,<br>1997 | Petición                                   | Niños de<br>10 a 11<br>años en<br>contexto de<br>clases | Principiantes<br>de ISL   | Observación           | Propone tres estadios de desarrollo pragmático que van de las fórmulas no analizadas hacia la producción más creativa y la indirección.                                |
| Siegal<br>1994          | Compe-<br>tencia<br>comuni-<br>cativa      | Inglés y<br>húngaro/<br>JSL                             | Intermedio -<br>avanzados | Mixta                 | Resistencia a ciertas prácticas sociolingüísticas que las mujeres veían como amenazadoras de su auto imagen. Al  |

|                        |                        |             |               |                             |   |
|------------------------|------------------------|-------------|---------------|-----------------------------|---|
|                        |                        |             |               |                             | factor lingüístico y pragmático se añade la subjetividad del aprendiente.   |
| Kanagy e Igarashi 1997 | Rutinas                | Inglés/ JLE | Principiantes | Discurso de clase auténtico | Progresión desde confianza en rutinas a mayor espontaneidad y producciones originales.  |
| Cohen 1997             | Competencia pragmática | Inglés/ JLE | Principiante  | Diario                      | Observa un buen desarrollo de la gramática, pero poca efectividad en la comunicación. Resistencia a ciertas prácticas sociolingüísticas como los honoríficos. |
| Achiba 2003            | Peticiones             | ISL         | Principiante  | Observación                 | Determinación de cinco etapas de desarrollo para la adquisición de estrategias para la petición.  |

### 1. 7. 3. Estudios sobre transferencia pragmática

De acuerdo a Kasper y Rose (2002), los trabajos que estudian el papel de la transferencia pragmática en la adquisición de una L2 han sido los únicos estudios en ASL consistentemente tratados. Tal como en la mayoría de las investigaciones sobre adquisición de la pragmática en L2, el inglés ha sido la lengua meta más estudiada en relación con la transferencia lingüística, especialmente por parte de estudiantes japoneses.

La tabla 4 muestra un panorama de estos estudios, con las conclusiones obtenidas a partir de estos. Tanto de este cuadro, como del capítulo anterior sobre la transferencia, se desprende que aún no existe una evidencia clara de la relación entre la transferencia lingüística y la complejidad gramatical para la implementación de estrategias en actos de habla en L2, ni tampoco están claras las condiciones en que se lleva a cabo la transferencia, ya sea positiva o negativa.

Para Takahashi y Beebe (1987) mayores niveles de lengua se traducen en una mayor transferencia pragmática negativa desde la L1, sin embargo, estos autores aportan poca información para respaldar su hipótesis de correlación positiva. La explicación para esta hipótesis puede tener que ver con que los aprendices de nivel de lengua bajo no son capaces de reproducir estrategias altamente complejas de su lengua materna, porque su competencia lingüística no se lo permite.

En un estudio de Omar (1991) llama la atención que las formas más elaboradas para los saludos provenían de los alumnos con menor nivel de lengua. Como en otros trabajos, a este patrón inusual se le ha atribuido el efecto del contexto de clases en un ambiente de no inmersión (LE), que suele comprender menos roce contextual y menor motivación en el aprendizaje, factores que afectarían la producción pragmática en estudiantes más avanzados.

**Tabla 4: Estudios de la relación entre la transferencia y la adquisición pragmática**

| <b>Estudio</b>            | <b>Foco</b> | <b>L1/ L2</b>                      | <b>Conclusiones</b>   |
|---------------------------|-------------|------------------------------------|---|
| Takahashi y Beebe<br>1987 | Rechazo     | Estudiantes<br>japoneses de<br>ISL | El nivel de lengua está<br>correlacionado con la<br>transferencia pragmática.<br>Las producciones más<br>semejantes a los HN vienen |

|                       |   |                                    |   |
|-----------------------|---|------------------------------------|---|
|                       |   |                                    | de estudiantes en contexto de SL.   |
| Takahashi, 1993       | Petición  | Estudiantes de inglés SL           | Evidencia de efecto del nivel de lengua en el desarrollo de la conciencia pragmática.   |
| Takahashi, 1995, 1996 | Petición  | Estudiantes japoneses de inglés LE | Las percepciones sobre la transferibilidad interactúan con el grado de imposición que implica la meta en la petición. No se muestra mayor efecto del nivel de lengua. |
| Cohen 1997            | Implementación de máximas de cantidad y forma                             | Estudiante de japonés SL           | Su bajo nivel de L2 le impidió implementar las máximas deseadas en el japonés.  |
| Maeshiba 1996         | Examina hipótesis de correlación positiva en estrategias para disculpa    | Estudiante de japonés SL           | Los intermedios transfieren más estrategias para disculpa del japonés al inglés, que los avanzados. Apoya hipótesis de correlación positiva.                          |
| Hill 1997             | Examina hipótesis de correlación positiva en estrategias para la petición | Estudiantes de inglés SL           | Evidencia de transferencia pragmática negativa en grupos más avanzados en formas sintácticas más complejas. Contradice hipótesis de correlación positiva.             |

En contraste, el estudio de Cohen (1997) arroja evidencia de correlación positiva, por cuanto él mismo intentó implementar ciertas prácticas propias de la cultura angloparlante (máximas de cantidad y forma) a partir de su L1, pero no pudo hacerlo por falta de competencia lingüística en japonés.

Maeshiba (1996) estudió la disculpa en un grupo intermedio - avanzado de japoneses HN estudiantes de inglés SL, prediciendo que la transferencia de estrategias se basaría en las similitudes y diferencias –entre la L1 y la L2- sobre los juicios de las variables contextuales. Los resultados manifestaron evidencia de transferencia positiva, que se produce cuando los juicios coinciden y negativa cuando estos difieren. Al respecto, el grupo avanzado mostró mayor transferencia positiva y menos negativa, a la inversa del grupo con menor nivel de lengua, conclusiones que en resumen no apoyan la hipótesis de Takahashi y Beebe. Takahashi (1996) propuso una escala de transferibilidad pragmática, la cual muestra que las estrategias altamente consideradas para la adecuación contextual son más transferibles, a diferencia de aquellas que se consideran de poca adecuación o contextualmente diferentes. Esto implica un conocimiento de ambas culturas por parte de los hablantes no nativos, vale decir, la conciencia por parte de los aprendientes en cuanto a los usos que pueden transferir desde su lengua nativa y al hecho de si estos son o no más ajustables al contexto de la lengua meta. El diseño de investigación por el cual se puede determinar este tipo de transferencia debiera tener las características de un estudio longitudinal e, idealmente, debiera incorporar la aplicación de entrevistas cualitativas en las cuales los informantes manifestaran su grado de conciencia respecto a la estrategia de transferir conocimientos desde la L1.

### **1. 8. Recursos metodológicos para la investigación pragmática en L2**

El presente capítulo es una síntesis de los procedimientos para la investigación pragmática en L2, que Kasper y Rose presentan en *Pragmatic Development in a Second Language* (2002). Los recursos metodológicos aparecen asociados a las diferentes ramas del conocimiento que se han vinculado a los estudios de pragmática y de adquisición de segundas lenguas. La revisión que se mostrará a continuación revela la gran variedad de

ámbitos asociados a la ASL, como asimismo la funcionalidad de cada procedimiento respecto a los objetivos perseguidos por el investigador. En base a esto, proveemos comentarios relativos a la aplicabilidad, empleo y conveniencia de los recursos presentados, como asimismo ejemplos que permiten comprender mejor ciertos procedimientos.

### **1. 8. 1. Procedimientos derivados de las ciencias sociales y la psicología**

Ya sea asociada a las ciencias sociales o a la psicología, la pragmática puede adoptar una perspectiva comparativa o evolucionista. Para el primer enfoque, los procedimientos de la *lingüística contrastiva* han servido para el análisis pragmático - contrastivo en la comparación de significados pragmáticos, especialmente convenciones de significado y de forma. Desde la perspectiva evolucionista, la interfaz interacción – gramática es un estudio de especial interés, que busca determinar patrones de desarrollo pragmático en IL y su interrelación con el avance de la gramática de la lengua objeto.

El aporte de la sociología a los estudios pragmáticos puede observarse en tres microanálisis: el *análisis de la conversación*, la *sociolingüística interaccional* y el *microanálisis etnográfico*. Todos comparten una perspectiva constructivista y el empeño de analizar cuidadosamente los intercambios de habla que forman parte del cuerpo de datos de la investigación. La diferencia entre los tres microanálisis radica en el énfasis que cada uno da a la organización secuencial del habla (análisis de la conversación); inferencias del hablante y de tipo conversacional (sociolingüística interaccional) y los componentes no verbales de la interacción (microanálisis etnográfico).

La *pragmática evolutiva* se centra en: “[la] adquisición del conocimiento necesario para el empleo adecuado, efectivo y gobernado por reglas de habla en situaciones

interpersonales.” (Ninio & Snow, 1996: 4, citado en Kasper y Rose, 2002: 68)<sup>35</sup>. Este estudio incluye la adquisición de actos comunicativos y las estrategias para su realización, la cortesía, el análisis de las marcas sociales y la habilidad conversacional. Como una rama de la psicología evolutiva, la pragmática evolutiva atiende a las mismas preguntas: la edad en que se presenta una determinada habilidad pragmática, el proceso por el que se adquiere dicha habilidad, los factores que influyen en la velocidad o el orden de la adquisición y las diferencias individuales en la adquisición de las habilidades pragmáticas. Tomando en cuenta que la habilidad pragmática se adquiere en un contexto determinado, el investigador debe considerar diferentes dimensiones socioculturales. Esta línea de investigación desconfía de los métodos de observación o recolección de datos auténticos, ya que es muy difícil que los individuos en estudio puedan desplegar todo su repertorio pragmático durante una sesión de observación, aun cuando se trate de estudios longitudinales que comprometen a los informantes en más de un encuentro. La obtención de los datos deseados a partir de la observación tomaría una enorme cantidad de tiempo, aunque ciertos eventos de habla llevados a cabo en contextos auténticos, incorporan rutinas pragmáticas predeterminadas, que aseguran la aparición de elementos analizables<sup>36</sup>. De cualquier modo tales elementos no siempre corresponden al objetivo principal del investigador, quien consiguientemente debe confiar en la interacción obtenida

---

<sup>35</sup> En el original: “[the] acquisition of the knowledge necessary for the appropriate, effective, rule– governed employment of speech in interpersonal situations”. (Ninio & Snow, 1996: 4, citado en Kasper y Rose, 2002: 68).

<sup>36</sup> En cualquier oficina o agencia pública, como en los centros de atención al cliente, es altamente probable encontrar reclamos. Sin embargo, la interacción en este tipo de eventos suele truncarse, por parte del interlocutor, que está habituado a las quejas de clientes y que reacciona a estas de modo más bien automático o pautado.

a partir de un pie forzado, para explorar tópicos como la convencionalidad, la indirección y los tipos de lenguaje no literales (ironía, sarcasmo, metáfora, expresiones idiomáticas, proverbios).

La psicología social también tiene subcampos asociados a contenidos pragmáticos. La cognición social vincula la psicología social y cognitiva, para concentrarse en la formación del lenguaje social y el impacto del contexto social sobre la forma lingüística que ponen en operación los individuos. En otras palabras: “social” se refiere a una propiedad del conocimiento o contexto en que el conocimiento está establecido.<sup>37</sup> (Kasper y Rose, 2002: 72). En este sentido, el conocimiento se construye en un contexto que al mismo tiempo es un vehículo para el aprendizaje; lo que los estudios sobre enseñanza de L2 destacan como *contexto significativo* de aprendizaje. Determinar las características de dicho entorno y las condiciones para reproducirlo y así favorecer la adquisición de la pragmática de una L2, es uno de los objetivos de las investigaciones que se llevan a cabo tomando como base los fundamentos de la cognición social.

La investigación de la comunicación por su parte, examina cómo los individuos logran determinados fines en la interacción. La teoría de la cortesía (Brown y Levinson, 1987) ha atraído la atención particular de este estudio y la ha sometido a varias pruebas empíricas. Dentro de este campo está la comunicación intercultural (*cross - cultural*<sup>38</sup>), centrada en los miembros de dos o más comunidades, sin prestar atención a la variación dentro de una misma cultura. La comunicación intracultural, en contraste, se preocupa de establecer

---

<sup>37</sup> En el original: “social” refers to a property of the knowledge or context in which knowledge is established”. (Kasper y Rose, 2002: 72).

<sup>38</sup> Como ya se ha mencionado, se refiere a los estudios de corte transversal en que se toman en cuenta las culturas de las distintas secciones de informantes.



teorías de interacción entre los miembros de una misma comunidad. La pragmática intercultural persigue prácticamente los mismos objetivos que los estudios comunicativos y buena parte de su investigación se centra en las habilidades comunicativas y la actuación de los hablantes no nativos, además de contemplar la forma en que el conocimiento pragmático y las habilidades en una L2 se desarrollan con el tiempo.

La pragmática de la interlengua comparte intereses comunes con la disciplina de la adquisición de una segunda lengua y, consecuentemente, también coincide en sus prácticas metodológicas. Una de tales prácticas es la de compilar tres grupos de datos: sobre la actuación lingüística en la lengua meta; la lengua materna del sujeto en estudio y su interlengua. La comparación entre estos tres grupos de datos permite identificar características especiales del aprendiente; las diferencias de este respecto a los HN y las posibles influencias de la L1 en la actuación interlingüística del hablante no nativo. La objeción que se le hace a estos estudios confrontados es que se da por sentado que la lengua objeto representa la norma, respecto a la cual es medida y juzgada la interlengua. Sin embargo, como un sistema en constante evolución, la IL no puede sino ser analizada en términos comparativos respecto a variables más estables, proporcionadas por la lengua meta, de otra forma, el estudio de una IL sería prácticamente inasequible.

### **1. 8. 2. Opciones metodológicas para la obtención de datos**

La recopilación de datos puede llevarse a cabo conforme a tres categorías (ver Kasper y Rose, 2002: 79): interacción hablada (discurso auténtico, conversación con pie forzado y juego de roles); cuestionarios (cumplimentación de discurso, selección múltiple y respuestas por escala de evaluación) y reportes personales orales y escritos (entrevistas, diarios y protocolo verbal).

Gloria Toledo V.

Respecto a la primera categoría, el discurso auténtico ha sido tema en discusiones respecto a cómo obtener datos verídicos de la conversación. A partir de esta preocupación sale a la luz la paradoja del observador (Labov 1972), según la cual la presencia del investigador y su equipamiento altera el curso normal de la interacción, impidiendo que los entrevistados se desenvuelvan de manera espontánea. No obstante, expertos como Durandi (1997, citado en Kasper y Rose, 2002: 83), sostienen que el efecto del investigador es solo temporal y que las distorsiones en el transcurso normal de la conversación desaparecen conforme el entrevistado se habitúa al entrevistador y los equipos que utiliza (videocámara, grabadoras), pues en ocasiones se hace necesario comprobar las reacciones del interlocutor frente a los mecanismos pragmáticos que despliega el hablante. Otras veces, el mismo hablante – aprendiente de L2, suple sus debilidades en el plano pragmático o lingüístico con el lenguaje corporal o la proxémica adecuada y viceversa: la proximidad, los gestos o el movimiento del cuerpo durante la interacción, pueden también dañar la imagen de los interlocutores. El componente corporal que acompaña a la realización de los actos de habla, ha sido poco estudiado, a pesar de que la disponibilidad de recursos técnicos como la videocámara ofrece la posibilidad de llevarlos a cabo. A nuestro juicio, las limitaciones que existen respecto al manejo de estas técnicas por parte del investigador, tienen que ver con el inconveniente de grabar intercambios auténticos, en el lugar y en el momento más oportunos.

La *conversación con pie forzado* se diferencia de los juegos de roles por cuanto en esta los participantes no asumen papeles diferentes de los suyos propios. Pueden distinguirse dos variedades: *tareas de conversación*, en que se pide a los participantes que conversen respecto a un tema definido por el investigador con objeto de obtener datos específicos y la *entrevista sociolingüística*, en la cual una de las partes hace las preguntas y la otra solo responde. Normalmente se les pide a los informantes que relaten experiencias altamente

emotivas con objeto de desencadenar el habla vernácula de los implicados y obtener emisiones espontáneas. A diferencia del juego de roles, con los métodos recién mencionados es imposible manipular las actividades o a los participantes para obtener los datos deseados. En el *juego de roles* los colaboradores asumen papeles preestablecidos de acuerdo al propósito del investigador, en un marco social o situacional predeterminado. Existen juegos de roles *de tipo espontáneo*, en que los actores mantienen su propia identidad y recrean interacciones previamente efectuadas con un desfase temporal mínimo en relación con la representación. La ventaja de esta modalidad es que se reduce la carga cognitiva asociada al hecho de tener que inventar una acción en el transcurso de la actividad. También existen los *juegos de roles cerrados* en que los actores responden a la descripción de una situación, de acuerdo a pautas preestablecidas para el transcurso de la interacción. En contraste, *los juegos de roles abiertos* especifican la situación inicial y el papel del individuo, pero el curso de la interacción no está predeterminado. La mayor diferencia entre *juegos de roles escritos o hablados* es que en la interacción oral se presentan más repeticiones semánticas, pero tienen la riqueza de la sucesión de turnos. Los juegos de roles pueden incluir especificaciones como el poder, la distancia social y el grado de imposición, para determinar cómo estas variables influyen en la realización de actos comunicativos. Sin embargo, los juegos de roles no pueden brindar una representación cien por ciento válida de los recursos pragmáticos en contextos auténticos. Los investigadores tratan de cubrir esta deficiencia obteniendo un corpus más amplio del cual extraer resultados más fiables a partir de generalizaciones.

Respecto a los cuestionarios, aquellos más frecuentemente usados en estudios de pragmática son las *tareas de cumplimentación de discurso (TCD)*, *selección múltiple* y *respuestas por escala*. Las TCD consisten en la descripción de una situación, seguida de un breve diálogo con a lo menos un turno abierto para que sea completado por los

informantes. Esta opción permite que el investigador obtenga los datos buscados y hace participar al informante, en alguna medida, del juego de turnos. La respuesta de los participantes de la investigación puede ser más o menos libre.

A continuación, se presenta una TCD utilizada por Koike y Pearson (2005: 497, 498), que combina las TDC con las tareas de selección múltiple. Las instrucciones están en inglés en el original:

A. Complete el siguiente diálogo entre un estudiante y la profesora para hacer una conversación coherente. Jaime tiene un problema y el profesor responde con una *amable* sugerencia para ayudarlo.

**Jaime:** No sé por qué nunca saco buenas notas en mis composiciones. Aun cuando escribo exactamente lo que Ud. Quiere, saco una nota baja. ¿Será que Ud. No puede leer mi letra?

**Maestra:** (Elija una) Sí, es difícil leer lo que escribes.

- a. ¿No puedes escribir con bolígrafo?
- b. Escriba con bolígrafo.
- c. ¿Es posible escribir con bolígrafo?
- d. ¿Por qué no escribes con bolígrafo?

**Jaime:** Bueno, mire, es que prefiero escribir con la computadora.

**Maestra:** Entiendo. Entonces (Elija una)

- a. ¿Vas a pedir permiso para traer una computadora?
- b. ¿Cuándo vas a traer una computadora?
- c. ¿No quieres traer una computadora a la clase?
- d. ¿Puedes traer una computadora?

El cuestionario continúa con otros dos turnos en que el informante debe elegir la respuesta que considera más adecuada.

Gloria Toledo V.

Para ilustrar el funcionamiento aislado de las *preguntas de selección múltiple*, se puede observar el siguiente ejemplo tomado de Koike (1989: 289). Las alternativas aparecen en inglés en el original:

Oye, María, por favor, me gustaría ir al concierto esta noche pero no tengo dinero. Este artista es uno de mis favoritos. ¿Puedes prestarme cinco dólares? Puedo pagarte mañana, te lo prometo.

1. Esto/ a es un/ a
  - a. Disculpa
  - b. Sugerencia
  - c. Petición
  - d. Mandato
2. ¿Qué le ayudó a entender?
  - a. Algunas palabras. Si es así, mencione una: -----
  - b. Entonación
  - c. Cada palabra era comprensible para mí.
  - d. Totalmente incomprensible.

Los *cuestionarios de respuestas por escala* en tanto, se prestan muy bien para evaluar estrategias comunicativas y sus realizaciones lingüísticas en términos de adecuación, cortesía, valores y peso de las variables contextuales que influyen en las elecciones estratégicas y lingüísticas relativas al poder, la distancia y el grado de imposición que envuelve el acto lingüístico. Así por ejemplo, los informantes pueden evaluar la adecuación de un acto de habla como la petición, de la siguiente forma (el ejemplo es nuestro):

Gloria Toledo V.

Usted necesita tomar dos días libres para trámites personales y necesita pedirle este permiso a su jefe. Determine si la siguiente petición le parece adecuada, calificándola del 1 al 5 (1: inadecuado, 5: totalmente adecuado)

“Por favor, necesito tomar dos días libres para solucionar algunos problemas personales. ¿Podrías dármelos?”

1 – 2 – 3 – 4 - 5

En cuanto a los *reportes personales*, las *entrevistas* son en sí mismas un particular evento de habla. Aquellas de *tipo narrativo* se prestan para obtener información profunda acerca de significados culturales. Las entrevistas *cualitativas* y *etnográficas* dan luces sobre cómo los aprendientes entienden los significados de las prácticas pragmáticas en L2 y cómo esa comprensión cambia a través del tiempo. En un trabajo de 2006, Schauer realiza entrevistas cualitativas para complementar y comprender mejor los datos obtenidos de sus informantes mediante otras técnicas. El siguiente es un extracto de una de las entrevistas aplicadas por Schauer (2006: 300):

Los errores de cortesía son mucho peores que los errores gramaticales. Todos van a entender si un HNN comete un error de gramática. Yo creo que muchos de los errores de cortesía de deben a diferencias culturales, pero al mismo tiempo, pueden ser bastante serios porque pueden levantar muros entre la persona que comete el error de cortesía y la otra persona. (Franziska, Session 2)<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> En el original: Politeness mistakes are far worse than grammar mistakes. Everyone will understand if a NNS makes a grammar mistake. I think that many of the politeness mistakes are due to cultural differences, but at the same time they can be quite serious because they can erect walls between the person who made the politeness mistake and the other person. (Franziska, Session 2).

Gloria Toledo V.

Los *protocolos de pensamiento en voz alta*, a diferencia de los diarios o los reportes personales, que son llevados a cabo en forma aislada del contexto en el cual los eventos reportados ocurren, se emprenden durante el evento mismo. Existen *reportes verbales concurrentes*, en que los informantes revelan información sobre un determinado acto de habla y *reportes verbales retrospectivos*, en que los informantes reflexionan sobre su proceder durante los reportes concurrentes. Nótese nuestro siguiente ejemplo, que debe llevarse a cabo con instrumentos de grabación para dejar registro inmediato de las producciones del informante:

1. Informe a su jefe de trabajo que a usted se le ha borrado toda la información del disco duro, con el trabajo de semanas:

2. Comente por qué utilizó X expresiones. ¿Qué opina de la forma en qué planteó la situación?

Por último, los *diarios* son el tipo menos estructurado de reporte personal. Comparten con las entrevistas su base en experiencias pasadas y supuestos de carácter subjetivo, pero son producidos por una sola persona. Existen *diarios de estudio personal*, en los cuales el que lleva el diario y el investigador son la misma persona (Cohen 1997) y el *diario comisionado*, en que el investigador les pide a los informantes que lleven un reporte cotidiano que luego él analizará (Norton, 1995).

Existen investigaciones que combinan metodologías valiéndose de distintas técnicas para la recolección de datos. Sin duda, este tipo de estudios son medios importantes para mejorar la validez de una investigación, como asimismo para poner a prueba el funcionamiento de los distintos recursos metodológicos en diferentes circunstancias. La combinación de material para extraer datos, con diseños para evaluar la conciencia pragmática de los estudiantes (selección múltiple, entrevistas, diarios) puede dar alguna luz respecto a si lo que perciben los aprendientes de una lengua corresponde a lo que

pueden producir y en qué niveles. La recolección llevada a cabo con diversos diseños metodológicos facilita la triangulación del análisis para obtener resultados más precisos.

## **1. 9. Factores significativos para la adquisición pragmática en L2**

### **1. 9. 1. Pragmática y gramática**

Determinar si existe una interfaz gramática – pragmática ayudaría a precisar si los aprendientes, al traspasar desde su LM las reglas de cortesía para la producción de actos de habla en la L2, transfieren basados en correlaciones estructurales (equivocadas o no) o en contenidos de carácter cultural.

Entre los estudios que validan o priorizan el papel de la gramática en la adquisición pragmática en L2 está el de Trosborg (1987), quien comparó disculpas de estudiantes daneses de inglés como L2 con producciones de hablantes nativos. Trosborg notó un incremento gradual en el uso de ciertos marcadores gramaticales y léxicos para la cortesía, que iba a la par con la ampliación de la competencia gramatical, similar a la progresión observada en la adquisición de la L1 por los niños.

Una confrontación de los estudios de Bardovi – Harlig y Dörnyei (1998) y el de Niezgoda y Röver (2001) sobre la conciencia gramatical y pragmática en contextos SL y LE, sugiere que la conciencia pragmática y gramatical son completamente independientes. En el estudio de 1998, los estudiantes más avanzados e inmersos en un contexto natural de adquisición, mostraban más conciencia respecto a los errores pragmáticos y atribuían a éstos mayor importancia que los fallos gramaticales. El trabajo de Niezgoda y Röver expuso resultados divergentes, ya que los aprendientes con menor nivel de lengua fueron quienes detectaron más errores pragmáticos y les dieron más peso.

El famoso caso de Wes (Schmidt, 1983) muestra cómo altos niveles de lengua no garantizan niveles equivalentes de competencia pragmática y a la inversa: Wes se



desempeñaba con total adecuación pragmática y había alcanzado un alto nivel de aculturación, pero en comparación, su desarrollo gramatical parecía mucho más retrasado.

Los estudios respecto a la interfaz gramática y pragmática van por dos líneas opuestas: aquellos que sostienen que las funciones pragmáticas se adquieren antes que las formas gramaticales en L2 y los que sostienen que el conocimiento gramatical precede al saber pragmático. La investigación de Cook y Liddicoat (2002) comparó niveles de lengua altos y bajos para determinar el desarrollo de la conciencia pragmática, atendiendo a peticiones de angloparlantes australianos. Sus investigaciones sugieren que un mayor nivel de lengua se traduce en una mayor habilidad para interpretar correctamente los enunciados de la petición. Basado en sus hallazgos, los autores concluyen que las peticiones directas son la primera estrategia de la que son conscientes los hablantes.

Entre los estudios que han evidenciado la noción de que la gramática precede a la pragmática se pueden contar: Bardovi – Harlig y Hartford, 1991; Bodman & Eisenstein, 1988; Robinson, 1992; Salsbury y Bardovi – Harlig, 2001. Este último da evidencia de que la disponibilidad de verbos modales en los aprendientes de ISL no se traduce en el uso de esos verbos para mitigar desacuerdo.

Takahashi (2001) estudió estrategias para la petición, descubriendo que los estudiantes japoneses de ILE avanzados optaban por estructuras de una cláusula, con un bajo costo de procesamiento, a pesar de entender el significado de las estructuras más complejas. Si bien estos estudiantes eran avanzados, carecían del conocimiento de que en inglés la mitigación está correlacionada con estructuras sintácticamente más complejas. (Cfr. Pearson, 2006). Este fenómeno ha sido observado cuando la competencia en L2 muestra la adquisición de ciertas estructuras gramaticales no incorporadas aún en la producción pragmática. Esta sería la razón por la cual los aprendientes, a pesar de contar con un

nivel de lengua avanzado, no proceden con adecuación desde el punto de vista sociopragmático. La hipótesis de que la gramática precede a la pragmática se sostiene en tres resultados observados en distintos estudios: (a) los aprendientes demuestran un conocimiento de una estructura gramatical determinada, pero no lo usan para expresar o modificar la fuerza ilocutiva; (b) los aprendientes demuestran tener conocimiento de las estructuras gramaticales y las usan para expresar funciones pragmlingüísticas, pero que no están convencionalizadas en la lengua meta y... (c) los aprendientes demuestran conocimiento de las estructuras gramaticales y de las funciones pragmáticas, pero de todas formas se dirigen desde la forma a la función, hacia un uso sociopragmático que no es el de la L2. (Kasper y Rose, 2002: p. 175).

Una de las hipótesis que pretenden explicar estos resultados es que el conocimiento gramatical más avanzado de algunos aprendientes posibilitaría la transferencia pragmática negativa (*hipótesis de correlación positiva*). Por otro lado, se ha observado la sobreproducción de algunas estrategias pragmlingüísticas, no siempre con el criterio adecuado, debido a que su nivel de competencia gramatical les permite a los aprendientes hacer uso de estructuras más complejas. En el trabajo de Hill (1997) se evidencia el sobre uso de los condicionales hipotéticos en inglés, lo cual puede ser resultado de una transferencia de los alumnos japoneses, ya que más de la mitad de los informantes que participaron en este estudio ocupaban dicha estrategia, común en las peticiones de su lengua materna. Pareciera que en los estadios más avanzados el orden de adquisición de la gramática y la pragmática se invierte y la forma precede a la función.

En las fases más tempranas [los aprendientes] construyen en base al conocimiento pragmático, valiéndose de lo que sea en la gramática de L2 que tienen y, al mismo tiempo, adquiriendo la gramática necesaria para llevar a cabo acciones en la L2. Mientras los aprendientes progresan, sus

Gloria Toledo V.

tareas de aprendizaje se van incrementando para hacerse una idea de los variados y usualmente secundarios significados que especifican las formas gramaticales más allá de su(s) significado(s) primario(s). Este proceso evolucionará de distinta forma para diferentes formas gramaticales y sus significados pragmáticos... (Kasper y Rose, 2002: 187 – 188).<sup>40</sup>

En cuanto a la prioridad que dan los alumnos a las distintas áreas del conocimiento lingüístico, los resultados de Koike (1989) muestran que los HNN prefieren formas menos corteses, pero de gran fuerza ilocutiva, privilegiando la simplicidad y la desenvoltura por sobre la cortesía. Los estudiantes parecían seguir las máximas de modalidad y cantidad de Grice (1975) (sea claro, sea breve) ya que el experimento del que fueron parte demostró que la selección privilegiaba el significado por sobre la forma (limitando el trabajo de cortesía), más aún si la situación era difícil de expresar (como era el caso) a causa de su complejidad.

Para Koike (1989) el componente pragmático de la IL se desarrolla en la línea de Selinker, en cuanto a un *continuum* de reestructuración en el cual las estructuras gramaticales de la L1 se vinculan gradualmente a las de la L2. De esta manera los aprendices son guiados para producir formas más corteses a partir de las nociones de cortesía de su lengua materna. El estudio de Koike muestra que, ya que la competencia gramatical no se puede

---

<sup>40</sup> En el original: In the very early phases they build on their available pragmatic knowledge, making do with whatever L2 grammar they have and at the same time acquiring the grammar needed to accomplish actions in L2. As learners progress, their learning task increasingly changes to figuring out the various pragmatic, often secondary meanings that specific grammatical forms have beyond their primary meaning(s). This process will evolve differently for different grammatical forms and their pragmatic meanings... (Kasper y Rose, 2002: 187 – 188).

desarrollar tan rápidamente como requieren los conceptos pragmáticos, estos se expresan de acuerdo al nivel de complejidad gramatical adquirido.

Entre los estudios que van en la dirección opuesta puede citarse el de Pearson (2006), quien determinó que la expansión del sistema gramatical de los aprendices de L2 parece no promover el reemplazo de estrategias de nivel bajo por formas morfológicamente más complejas. Los resultados de su investigación promueven la idea de que la pragmática precede a la gramática en el desarrollo del sistema de la L2. Siguiendo la hipótesis de Bialystok (1993), Pearson concibe que sin ningún estímulo interno, el sistema pragmático internalizado de la L1 parece tener un papel importante en el procesamiento del nuevo *input* en L2, estableciendo conexiones entre formas similares en ambas lenguas. En otras palabras, los aprendices pueden usar las reglas de la L1 para comprender el *input* de la lengua objeto. Esta estrategia, sin embargo, es problemática si ciertos elementos en la L2 requieren una interpretación diferente a la que tienen en la L1 (Pearson, 488).

Buena parte de los estudios que apoyan la idea de que la pragmática precede a la gramática se basan en el modelo bidimensional de Bialystok (1993), que propone la presencia de un sistema pragmático preexistente. Para Blum – Kulka (1983) el punto central al respecto es que:

[...] ciertos aspectos de las reglas que gobiernan el uso del lenguaje en contexto no son específicos del lenguaje y no necesitan ser aprendidos otra vez en una segunda lengua. Tales aspectos son considerados como los componentes “pragmáticos” de la competencia comunicativa del hablante en cualquier lengua. (1983: 32).<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> En el original: ...that certain aspects of the rules that govern the use of language in context are not language – specific and need not be learned again in a second language. These aspects are considered as the

Gloria Toledo V.

Sin embargo más adelante en su trabajo, Blum – Kulka agrega que, si bien existen universales pragmáticos, los aprendientes pueden violar las normas de adecuación social en la lengua meta (a) por no adaptarse a los patrones de aceptabilidad de la L2 en una situación dada, por ejemplo utilizando una forma de común no usada por los HN o (b) por transferir normas sociales de la L1, por ejemplo siendo más o menos directo que los hablantes nativos en un contexto determinado. Como se puede apreciar, un aprendiente de L2 no tiene garantizada la adquisición de las habilidades pragmáticas por el hecho de tener incorporado el sistema pragmático de su lengua materna. Esta idea, semejante a la postura innatista de la GU, debe considerar que así como existe una gramática nuclear y otra periférica, con aspectos marcados cuya adquisición es más compleja (incluso en los hablantes nativos), la pragmática posee universales (como la cortesía), pero también aspectos periféricos que varían de cultura en cultura. Por lo mismo, nos parece que la direccionalidad con la que opera el HNN: de la forma a la función o viceversa, no puede estar preestablecida, ya que posiblemente dependa de los mecanismos cognitivos del aprendiente, de la semejanza o diferencia entre los sistemas lingüísticos y pragmáticos de la L1 y la L2 o del contexto de aprendizaje (instrucción versus contexto natural).

La investigación sobre pragmática e interlengua, así como de otros campos de la adquisición del lenguaje, tiende a mostrar la primacía de la pragmática sobre la competencia gramatical en aprendices adultos. Esta concepción se apoya en las observaciones de que los aprendices adquieren conceptos de pragmática de la L2, pero su competencia gramatical se desarrolla más lentamente (Cfr. Pearson, 2006). De forma similar, las investigaciones llevadas a cabo sobre la adquisición de la pragmática en L1,

---

“pragmatic” component of the speaker’s communicative competence in any language. (Blum – Kulka, 1981: 32).

Halliday (1975), Dore (1975, 1977) y Bruner (1975) han examinado el desarrollo de los actos de habla en niños pequeños (menores de un año) y han llegado a la conclusión de que el conocimiento de las funciones comunicativas precede al lenguaje. De acuerdo a esta observación, el desarrollo pragmático (aunque no su verbalización) aparece antes que el desarrollo de la gramática, como lo muestra el hecho de que los bebés que aún no han desarrollado el lenguaje (en el sentido saussuriano de la doble articulación), pueden tomar turnos, atraer la atención de otros, dirigir esa atención hacia objetos de interés, pedir, etc., mediante balbuceos, holofrases y/ o lenguaje corporal, antes de que ellos muestren evidencia alguna de tener control sobre las estructuras gramaticales. (Cfr. Romero, 2002).

Algunos estudios muestran patrones de adquisición pragmática bastante singulares. El caso de la investigación de Hassall (1997), revela el uso de elementos pragmáticos complejos -pero formalmente simples- en alumnos de bajo nivel de lengua (australianos estudiantes de bahasa), lo que contradice los hallazgos de otras investigaciones en las cuales la indirección, por ejemplo, está asociada a niveles de lengua ostensiblemente más altos. Esta discordancia llevó a Hassall a sugerir un patrón de aprendizaje en forma de "U", que podía explicar el hecho de que hablantes angloparlantes de nivel bajo de bahasa, usaran inconventionalidad indirecta, por cuanto carecían de rutinas de petición convencionalizadas. Estos aprendientes no hacían uso de fórmulas no analizadas -como la mayoría de los principiantes en una L2- simplemente porque no conocían dichas fórmulas. Hassall interpreta sus resultados deduciendo que los aprendientes tienen acceso a las mismas estrategias de petición que los hablantes nativos, pero las implementan y distribuyen de forma diferente. Esta interpretación corroboraría una vez más el modelo bidimensional de Bialystok (1993) de acuerdo al cual los aprendientes

Gloria Toledo V.

adultos pueden confiar en representaciones pragmáticas ya existentes, pero necesitan mejorar el control sobre la relación entre la forma más apropiada y el objetivo pragmático. La discusión respecto al grado de determinación que tiene la gramática en el desempeño pragmático en una L2 aún está por verse. De cualquier forma, no es un secreto que mientras más amenazante es el acto para la imagen del hablante o del oyente, más habilidades lingüísticas necesitan ponerse en movimiento, a no ser que se elija no producir ningún acto en absoluto. Por otra parte, también es de conocimiento general que las interpretaciones de los actos de habla pueden variar de cultura en cultura. Blum - Kulka (1982) establece la interdependencia de la pragmática con factores de orden lingüístico y social inmersos en los actos de habla y explica que dicha interdependencia varía de un lenguaje a otro. Consecuentemente, los aprendices de L2 usualmente fallan en su efectividad y adecuación en sus intentos de actos de habla. El punto está en saber cuál es el rango de la variación pragmática, así como la influencia del conocimiento estructural, para poder enfrentar adecuadamente una situación o evento de habla en una lengua no nativa. Queda la pregunta entonces de si el componente pragmático de la L2, en el contexto de los actos de habla en IL, sugiere características que son diferentes del componente gramatical de la lengua meta.

Como ya se ha comentado, también falta examinar cómo es que la conciencia y la habilidad (pragmática y gramatical) de los aprendices están relacionadas, y una forma de hacerlo es a través de la combinación de diseños metodológicos de extracción de datos y de conciencia gramatical y pragmática, que apunten a la observación específica de esta relación. En la literatura sobre adquisición pragmática en L2 existen estudios de este tipo (Matsumura, 2003; Koike, 2005 o Schauer, 2006), sin embargo, no se detienen en el examen de una posible articulación, o la carencia de esta, en cuanto a lo que percibe y lo que produce un aprendiente de L2.

El panorama que podría ofrecer este tipo de estudio sería:

- El de un aprendiente con escaso nivel de lengua, que no reconoce mecanismos pragmáticos adecuados en la lengua meta asociados a formas estructurales complejas que no puede producir. Esta sería la situación más esperable: si el estudiante no conoce el modo condicional o si confunde formalmente este con el imperfecto (como suele ocurrir al menos entre angloparlantes que aprenden español), no lo aplicará en funciones pragmáticas.
- El cuadro inverso sería el de un aprendiente con escaso nivel de lengua, pero que reconoce mecanismos pragmáticos adecuados en la lengua meta, asociados a formas estructurales complejas que no puede producir. Cabría preguntarse entonces qué habilidad o estrategia permite que el aprendiente pueda llevar a cabo esta operación de reconocimiento: transferencia desde su L1 o formulación de hipótesis, en cuyo caso surge la pregunta: en base a qué.
- El de un aprendiente con un buen nivel lingüístico, que reconoce mecanismos pragmáticos adecuados en la lengua meta asociados a formas estructurales complejas. Situación predecible en términos de que el aprendiente puede asociar formas lingüísticas conocidas a funciones pragmáticas que aún no son familiares. En este caso, se puede entender la formulación de hipótesis a partir del conocimiento estructural adquirido de la L2.
- El de un aprendiente con un buen nivel lingüístico, pero que no reconoce mecanismos pragmáticos adecuados en la lengua meta, asociados a formas estructurales complejas. Esta situación se ha explicado por la transferencia desde la lengua materna: la mayor habilidad gramatical permitiría al aprendiente transferir significados estructuralmente complejos desde la L1.



Una entrevista cualitativa diferida que haga reflexionar a los alumnos respecto a la información proporcionada al investigador, puede aclarar los vacíos que queden y así determinar si hubo transferencia o formulación de hipótesis y en qué casos.

### **1. 9. 2. Pragmática y contexto de adquisición**

Los primeros investigadores que advirtieron el efecto positivo del contexto natural de adquisición (SL, L2) fueron Olshtain y Blum – Kulka (1985). Su investigación mostró que mientras más tiempo pasaban sus informantes en la comunidad de la lengua meta (Israel), mejor aceptaban la cortesía positiva y disminuían su rechazo hacia la dirección. Vale mencionar que la aceptación de las conductas pragmáticas de la lengua meta, no solo tiene que ver con el aprendizaje de las prácticas de la comunidad de la L2, sino también con una disminución en la distancia social sentida por los aprendientes, respecto al momento en que comenzaron su estadía en la comunidad meta. De cualquier forma, para los HNN que permanecieron entre dos y diez años en Israel, la aceptación respecto a la indirección convencional no llegó a igualarse en un cien por ciento a la de los HN. Pero ya que la causa de este retraso no radicaba en una falta de competencia lingüística de la L2 y todos los informantes conocían este tipo de estrategia, se puede suponer que los HNN tenían un punto de vista diferente sobre cuándo usar dicha habilidad. El retraso en la adquisición de ciertos elementos pragmáticos también puede observarse en Bouton (1992, 1994, 1999), cuyos informantes solo después de varios años entendieron todos los tipos de implicatura utilizados en la comunidad meta. La razón que deduce Bouton para explicar este hecho es que a estos aprendices les faltó más instrucción específica.

En 1996, lino examinó la interacción de estudiantes de inmersión norteamericanos en Japón y evidenció dos dificultades importantes: la primera tiene que ver con que los HNN siempre eran considerados como extranjeros en la comunidad de la lengua objeto, aun

Gloria Toledo V.

cuando estos intentaran asimilar ciertas idiosincrasias locales. Esta misma percepción hacía que los HN japoneses que interactuaban con los aprendientes modificaran su *input*, con objeto de hacerlo más claro para los HNN. Tal distorsión en el aducto lingüístico tenía repercusiones pragmáticas y sociolingüísticas, ya que los aprendientes no llegaban a apropiarse (*intake*) de un *input* auténtico que les permitiera adecuarse pragmáticamente al contexto de la lengua meta. Por otra parte, el estereotipo de que los norteamericanos son más directos y menos formales, llevaba a los japoneses a manifestar, ante los HNN, menos deferencia de la que es habitual en la cultura japonesa, como una forma de adaptarse al interlocutor no nativo. Esto dificultaba a los aprendientes el proceso de adquisición de fórmulas de cortesía, en un país especialmente caracterizado por el uso de estas.

El rol fundamental del *input* también se manifestó en la investigación de Bardovi – Harlig (1993), que llevó un control de la interacción de los informantes (estudiantes universitarios de ISL) con consejeros académicos. La interacción asimétrica, debido al mayor estatus de los consejeros, aportaba un *input* que los estudiantes escasamente podían utilizar fuera del ámbito académico, de tal forma que no llegaban a adueñarse de las formas del aducto recibido lo que, en última instancia, detenía su desarrollo pragmalingüístico para implementar los actos de habla.

En un trabajo de 2004, Félix Brasdefer examinó las negaciones de aprendices de L2 con miras a determinar el efecto del tiempo de residencia en la comunidad de la lengua meta. Quienes habían pasado más tiempo en un contexto de inmersión natural emplearon estrategias para negociar y mitigar sus rechazos. A la vez, estos estudiantes eran capaces de incorporar solidaridad e indirección en sus enunciados, reflejando las preferencias de los hispanohablantes de la comunidad meta.

Schauer (2006) examinó la relación entre contextos de segunda lengua o de inmersión natural (SL) *versus* contextos de lengua extranjera o aprendizaje en el aula (LE) y la adquisición de la conciencia pragmática. Sus datos muestran que los alemanes que aprendían inglés LE, eran menos conscientes de las infelicidades<sup>42</sup> pragmáticas que el grupo ISL. Por otro lado, el grupo ISL incrementaba su conciencia pragmática significativamente a medida que se alargaba su estadía en Gran Bretaña.

En 1996 Kasper y Schmidt hicieron un llamado para que se ampliara la investigación hacia el desarrollo de la pragmática. A partir de ese entonces se han llevado a cabo varias investigaciones que atañen a este tema. Entre las más recientes figuran: Belz y Kinginger (2002, 2003); Warga (2002, 2003, 2004); Achiba (2003); Barron (2003) y Schauer (2004, 2006) (Cfr. Kasper y Rose, 2002). Pero solo unos pocos, como el de Matsumura (2003) o el de Schauer (2006) han examinado la adquisición de la *conciencia* pragmática, cuyo desarrollo parece favorecerse ampliamente cuando la adquisición se desarrolla en contextos naturales de inmersión.

Schauer (2006) indica que el número de estudios respecto a la interrelación de la conciencia pragmática y gramática ha sido más bien pequeño y que las conclusiones de estas investigaciones han demostrado que un alto nivel de lengua no da como resultado una elevada competencia pragmática. En efecto, el análisis de Bardovi – Harlig y Dörnyei (1998) hizo que aprendices de ISL y ILE reconocieran errores gramaticales e infelicidades pragmáticas. El material audiovisual que utilizaron como muestra para los estudiantes, sirvió también para un estudio posterior de Schauer (2006). Las conclusiones de ambos sondeos coinciden en que los grupos SL reconocen más errores pragmáticos que gramaticales, mientras el grupo LE distingue más errores de gramática. Al juzgar la significación de los errores, el grupo SL considera que las faltas pragmáticas son más

---

<sup>42</sup> De acuerdo a las condiciones de felicidad propuestas por Searle (1975).

serias que las gramaticales y que mientras más tiempo pasan los aprendientes en la comunidad de la lengua meta, más importancia atribuyen a los errores pragmáticos, en tanto el grupo LE reacciona a la inversa. Los descubrimientos de los trabajos mencionados apuntan a que en la conciencia pragmática son factores medulares el nivel de lengua, el ambiente de aprendizaje y el acceso a *input* auténtico en L2, el cual ciertamente se encuentra disponible de manera natural y abundante en la comunidad de la lengua meta.

Niezgoda y Röver (2001) mostraron resultados que contradicen los de Bardovi – Harlig y Dörnyei. El estudio de 2001 se llevó a cabo con estudiantes de ILE en la República Checa y de ISL en Hawai, empleando los mismos videos y cuestionarios utilizados por Bardovi – Harlig y Dörnyei (1998). Si bien el grupo SL también consideró más importantes los errores pragmáticos y detectó más errores de este tipo, los estudiantes checos de ILE notaron un número muy superior de errores tanto pragmáticos como gramaticales y juzgaron ambos más seriamente que el grupo SL. A esto se añade que los informantes de nivel más bajo, tanto SL como LE, reconocieron más errores pragmáticos que gramaticales y los consideraron como más severos, resultados totalmente opuestos a los de Bardovi – Harlig y Dörnyei. Esta diferencia podría radicar en la obtención del corpus de los investigadores, dado que el grupo SL y LE en la investigación de Bardovi – Harlig y Dörnyei eran estudiantes promedio, ambos en un contexto de instrucción que favorecía la enseñanza formal, ya que se preparaban para rendir un examen. Mientras, el grupo de checos LE en la investigación de Niezgoda y Röver, eran estudiantes sobresalientes de inglés que estudiaban en forma intensiva con un profesor de alto nivel, que aplicaba un enfoque comunicativo, en contraste con el grupo SL, cuya ocupación primordial en el contexto de inmersión no tenía que ver con el aprendizaje de una segunda lengua.

Gloria Toledo V.

La gran parte de los estudios que han tomado como variable el contexto de aprendizaje parece favorecer el contexto natural, pero esto no es la regla general. En una investigación de Roever (2001), la comprensión de las implicaturas y la producción de actos de habla por parte de los aprendientes no parecían haberse beneficiado de la estadía en la comunidad meta; el factor decisivo para el progreso pragmático de los HNN fue el nivel de inglés general de los estudiantes. Por otra parte Kondo (1997, citada en Kasper y Rose, 2002: 223), señala que algunos aspectos de la interlengua pragmática de los alumnos pueden desarrollarse fuera de la comunidad meta, incluso después de haber pasado un tiempo en esta sin haber manifestado mayor evolución.

Rodríguez (2001) investigó los juicios de adecuación para estrategias de petición y su relación con factores contextuales en dos grupos de estudiantes: uno en España y otro grupo que continuó sus clases de español en EE. UU. El resultado de este sondeo fue que el progreso de ambos grupos fue equivalente en sus juicios de adecuación para estrategias como *¿puedes?*, *¿podría?* y en sus juicios de no adecuación para *necesito*. Efectos similares descubrió Matsumura (2001) al comparar estudiantes japoneses de inglés en Vancouver y en Kioto, respecto a la elección de estrategias para dar consejos a interlocutores según su estatus. La única diferencia encontrada fue que el grupo de intercambio manifestó, tempranamente, un control sobre la elección de estrategias de acuerdo a aspectos contextuales, como también de locación y de consideración respecto a qué aconsejar. La conclusión de Matsumura fue que la cantidad de tiempo en la comunidad de la lengua meta no es un factor decisivo.

Barron (2002) examinó cómo estudiantes irlandeses, con un conocimiento previo de alemán, desarrollaban intercambios de ofrecimiento – rechazo, rutinas pragmáticas y mitigación durante una temporada en Alemania. Por medio de tareas de cumplimentación de discurso, cuestionarios de juicios metapragmáticos, juegos de roles y entrevistas

retrospectivas, Barron descubrió que después de dos meses, la producción de los irlandeses se asemejaba a la de la lengua meta. Antes de la exposición a las prácticas de la comunidad meta, los aprendientes realizaban un reofrecimiento (de un trago por ejemplo) de carácter ritual -después de un primer rechazo- según la costumbre practicada en Irlanda. Barron señala que habrá bastado con una experiencia en que algún estudiante irlandés haya perdido el primer y único ofrecimiento -por esperar la segunda oferta- para entender que ya no podrían poner en práctica su costumbre nativa. En otro ámbito, los alumnos aumentaron la sobregeneralización de rutinas, las que por otra parte fueron aprendidas más lentamente que el intercambio de ofrecimiento – rechazo. Si bien su estadía en la comunidad meta les dio a estos aprendientes la posibilidad de *input* e interacción beneficiosa para su desarrollo pragmático, muchos aspectos de su actuación pragmática no llegaron a asimilarse a la competencia de los HN. Por otro lado, a juzgar por el hecho de que la gran parte del *input* recibido provenía de pares y de las familias anfitrionas, la variedad de IL que más desarrollaron fue la informal.

La mayoría de los estudios que han investigado la conciencia pragmática de los aprendices se ha centrado en las peticiones. Entre los que han examinado otros actos de habla en los últimos 12 años están los trabajos de Matsumura, (2003) Bouton (1992, 1994) y Koike, (1996) para la sugerencia.

El trabajo de Matsumura (2003) es uno de los pocos estudios longitudinales de desarrollo de la conciencia pragmática en IL. Para llevarlo a cabo, observó el comportamiento de estudiantes japoneses de ISL en cuanto a la percepción de adecuación en situaciones de consejo. El análisis estadístico de sus datos muestra que la cantidad de exposición a la lengua meta es el único factor en el estudio que determina el desarrollo pragmático de los aprendientes: a mayor exposición mayor competencia, contradiciendo un estudio anterior propio de 2001, en el cual sostenía que la expansión temporal en ambiente natural de

inmersión no contaba de manera significativa para el mejor desempeño pragmático de los HNN. Respecto a los distintos niveles de L2, la investigación de Matsumura mostró que la lengua no tiene un efecto significativo en el desarrollo pragmático de la lengua meta. Otro estudio que va por la misma línea de resultados, es el de Schauer (2006), el cual cuenta con 53 estudiantes que reaccionaron al material de análisis diseñado por Bardovi – Harlig, el cual Schauer complementó con entrevistas orales de 10 a 30 minutos para la mayoría de los encuestados. El número de estudiantes de inglés SL que detectaron una infelicidad pragmática fue mucho más alto que los estudiantes de ILE, quienes en cambio detectaron más errores gramaticales.

La conclusión general de los trabajos que interrelacionan contexto de adquisición y nivel de lengua con la conciencia pragmática, revelan que en ambientes de enseñanza LE el foco está en las violaciones gramaticales, mientras que en contextos SL la atención se concentra en las violaciones pragmáticas. Mientras más tiempo pasan los aprendientes en un contexto natural de inmersión, más errores pragmáticos perciben y más importancia les atribuyen, por sobre la apreciación de los errores gramaticales.

Se ve, consecuentemente, que tanto la exposición como la iniciativa o disposición de los aprendientes para perseguir activamente oportunidades de exposición [a la L2], pueden ser factores decisivos en el desarrollo pragmático de los aprendientes. (Schauer, 2006: 305).<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> En el original: It therefore sees that exposure as well as the learners' initiative or willingness to actively pursue opportunities for exposure might be decisive factors in the learners' pragmatic development. (Schauer, 2006: 305).

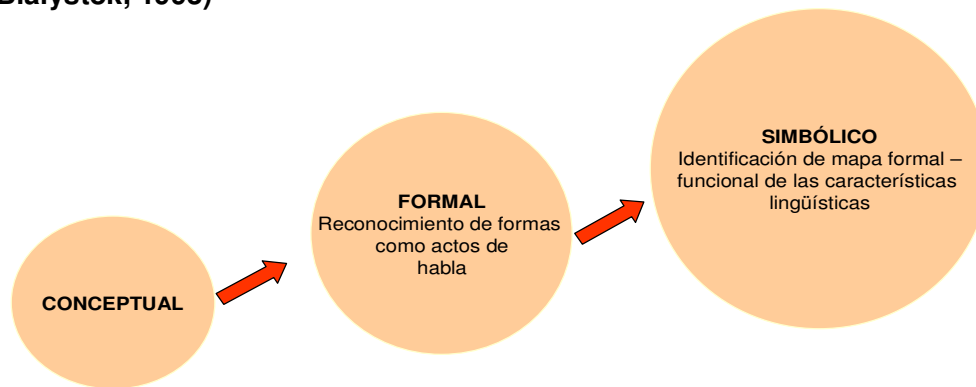
Gloria Toledo V.

Los estudios repasados muestran que hay dos factores primordiales en la adquisición de la conciencia pragmática: la estadía en el contexto de la lengua meta y el nivel de L2, aunque en Matsumura este último componente solo es relevante en combinación con el primero. El nivel de lengua da evidencia del modelo cognitivo psicológico de Bialystok (1993) y el contexto apoya la hipótesis de Schmidt (1993) sobre la percepción o registro consciente que necesita un HNN para hacer del *input* material disponible para procesamiento. En este sentido, el contexto natural ofrece *input* cualitativa y cuantitativamente superior a la enseñanza en contextos LE.

Respecto a la vinculación del modelo cognitivo de Bialystok con la importancia del nivel de lengua en la adquisición de L2, se debe comprender que Bialystok dividió los elementos que son necesarios para el análisis de sistemas lingüísticos en tres niveles de representación: conceptual, formal y simbólico. El conceptual es el primer estadio de acceso a la nueva lengua, en este nivel los aprendices no tienen la habilidad de reconocer que una forma específica está funcionando como un acto de habla. Esa conexión la hacen en el siguiente estadio, de carácter formal. Por último, el estadio de representación simbólica es cuando los aprendientes pueden identificar el mapa formal - funcional de las características lingüísticas en un acto de habla, así como la función ilocutiva de esas características. Como se puede apreciar según este modelo, el desarrollo pragmático va de la mano con el incremento en el nivel de lengua, pero como ya se ha visto, esto no siempre ha sido constatado en las investigaciones de adquisición de pragmática en L2.



**Figura 7: Niveles de representación para el análisis de sistemas lingüísticos (Bialystok, 1993)**



En este punto, en que tomamos en cuenta el contexto de adquisición del aprendiente, valga mencionar la idea de Siegal (1996) respecto a la naturaleza de la interacción con el entorno de la lengua meta:

Muchos han asumido que los aprendientes pueden ser definidos sin problemas como motivados o desmotivados; introvertidos o extrovertidos; inhibidos o desinhibidos, sin considerar que tales factores afectivos son con frecuencia contruidos socialmente en relaciones desiguales de poder, cambiando en el tiempo y en el espacio y, posiblemente, coexistiendo de formas contradictorias en un mismo individuo. (1996: 12).<sup>44</sup>

Los aprendientes de L2, especialmente en un ambiente de inmersión natural, deben reconstruir su identidad conforme a las características del nuevo entorno. Sin embargo

---

<sup>44</sup> En el original: Many have assumed that learners can be defined unproblematically as motivated or unmotivated, introverted or extroverted, inhibited or uninhibited, without considering that such affective factors are frequently socially constructed in inequitable relations of power, changing over time and space, and possibly coexisting in contradictory ways in a single individual". (1996: 12).

dicho proceso no solo depende del aprendiz, sino de quienes interactúan con él en la comunidad meta.

En general, las investigaciones han aportado medidas de tipo cuantitativo, pero sería necesario llevar a cabo estudios en que se tome en cuenta la calidad del *input* y la intensidad de la interacción. De los estudios examinados puede concluirse que los rasgos pragmáticos más sobresalientes, en combinación con la frecuencia del *input*, son factores que benefician la adquisición.

**Tabla 5: Trabajos citados relacionados con el contexto de adquisición.**

| <b>Estudio</b>  | <b>Tema</b>  | <b>Conclusiones</b>   |
|-----------------|--|---|
| Iino, 1996      | Adquisición pragmática de estudiantes norteamericanos de JSL       | Importancia de un <i>input</i> auténtico y no modificado, diferente al que generaban los HNN japoneses frente a los norteamericanos.  |
| Roever, 2001    | Comprensión de implicaturas y producción de actos de habla.        | Los aprendientes no parecían beneficiarse de la estadía en contexto de SL.<br>El nivel de lengua fue el factor determinante.  |
| Rodríguez, 2001 | Principios de adecuación para estrategias en alumnos de ELE y ESL. | No se percibió mayor diferencia entre los grupos LE y SL.   |
| Matsumura, 2001 | Conciencia pragmática en IL en estudiantes japoneses de ISL        | El grupo SL tenía más control sobre aspectos contextuales.<br>La prolongación de la estadía no parece un factor importante  |
| Barron, 2002    | Mitigación en rutinas pragmáticas en estudiantes irlandeses de ISL | Aunque se percibe una evolución en las habilidades pragmáticas, se observa sobregeneralización de ciertas rutinas y el uso único de la variedad informal, conforme era el contexto al que más estaban expuestos los aprendientes. |

|                         |  |   |
|-------------------------|--|---|
| Matsumura, 2003         | Desarrollo de la conciencia pragmática en IL                 | A mayor tiempo de exposición en el contexto de inmersión natural, mayor competencia pragmática.   |
| Félix – Brasdefer, 2004 | Importancia del contexto natural de adquisición.             | Mientras más tiempo en la comunidad L2, mejor se desarrollaban las estrategias para negociar, mitigar, la solidaridad y la indirección. |
| Schauer, 2006           | Adquisición de la conciencia pragmática en contextos LE y SL | Los estudiantes del grupo LE eran menos conscientes de las infelicidades pragmáticas.   |

### 1. 9. 3. Subjetividad del aprendiente

En 1978 Schumann publicó su estudio sobre Alberto, un emigrante costarricense en los EE.UU., a fin de observar su adquisición del inglés. Este trabajo describe factores sociales y psicológicos que tuvieron un rol fundamental en la evolución lingüística de este informante. A juzgar por los datos obtenidos por Schumann, Alberto manifestó una significativa resistencia a la aculturación: nunca llegó a integrarse en algún grupo angloparlante, no veía televisión ni escuchaba música en inglés y se negó a tomar clases de esta lengua, prefiriendo dedicar su tiempo libre a trabajar y ganar dinero. A partir de esta experiencia uno podría preguntarse cómo la posición social de Alberto influyó su aprendizaje; qué juicios tenía sobre la sociedad norteamericana y cómo esa sociedad lo percibía a él (Siegal, 1995: 358). Conforme a estas observaciones, Schumann postuló su modelo de aculturación, las nociones de distancia social y psicológica y de filtro afectivo, que son agentes determinantes al momento de explicar la adquisición en términos individuales. La situación individual de Alberto se describe en términos de un filtro afectivo alto respecto a la comunidad meta, producto de una distancia social y psicológica considerables. El caso de Alberto puede caracterizarse como uno en que se plantea una

relación de mayor poder de la comunidad meta respecto a la comunidad del aprendiente; una motivación de tipo instrumental y un patrón de preservación de la lengua materna.

El estudio de la adquisición pragmlingüística de Wes en 1983, es una prueba explícita del modelo de aculturación (Kasper y Rose, 2002: 276). Como ya se ha señalado, Wes se incorporó sin mayor problema a la sociedad de la lengua meta, su índice de motivación parecía alto y su filtro afectivo bajo, por cuanto no manifestó distancia social ni psicológica respecto a la cultura meta. La exitosa aculturación de Wes posibilitó su desarrollo pragmático en SL, no obstante, su nivel de lengua retuvo problemas, revelando una notoria discordancia respecto al manejo altamente satisfactorio de componentes sociopragmáticos del inglés.

Una de las variables que cabe considerar dentro de la subjetividad de un aprendiente es la edad de este. El cuestionamiento respecto a si existe o no un periodo crítico para la adquisición de una L2 es, a estas alturas, una pregunta clásica. Mientras algunos proponen que tal periodo no existe, otros apuntan a que es en edades más tempranas cuando el cerebro humano es más flexible para aprender una lengua no nativa. Al margen de la veracidad de una u otra afirmación, existen circunstancias sociales ligadas a la edad, tales como el hecho de que los niños tengan más oportunidades de interactuar con hablantes nativos y recibir *input* en la lengua meta, especialmente durante el periodo escolar. Por otra parte, entre pares, los niños no modifican el *input* para adaptarlo a la comprensión del HNN. Respecto a una determinada L2, el niño no nativo no tiene más opción que aprender la lengua objeto, por más resistencia que muestre en los comienzos de su aprendizaje.

Kim (2000) estudió el impacto de la edad, la identidad cultural y el *input* en la realización de peticiones y disculpas en estudiantes coreanos de ISL. Su conclusión fue que aquellos HNN que llegaban más jóvenes a la comunidad de la lengua meta, avanzaban más hacia

las características de la producción de los HN. Pero Kim advierte que el factor de la edad solo puede ser concluyente en conjunción con el *input* y la identidad cultural de los aprendientes, en el sentido de qué tan lejanos o cercanos se sienten en cuanto a la comunidad de la lengua objeto. Otra vez, podría argumentarse que el peso de la edad en la adquisición exitosa de una lengua no nativa no radica en la edad misma, sino en las circunstancias sociales que esta supone, en términos de más oportunidades de inmersión absoluta. Desde este punto de vista, la edad, considerada como una variable neurológica y neurolingüística en la pragmática de L2, permanece como una interrogante.

La motivación es otra de las variables que deben considerarse para comprender procesos internos del aprendiente durante la adquisición de una L2. Gardner y Lambert (1972) definieron dos variantes para la motivación: una de tipo instrumental, que sirve principalmente para fines utilitarios, como por ejemplo el desempeño laboral en el país de la lengua meta y otra de tipo integrativa, de acuerdo a la cual los aprendientes se muestran interesados en formar parte integrante de la cultura meta, mediando un filtro afectivo bajo.

El primer estudio en tomar en cuenta este factor de modo explícito fue el de Takahashi en el año 2000. El estudio consistió en estudiar las peticiones por parte de alumnos japoneses que habían estudiado ILE durante siete u ocho años y que luego fueron a estudiar a un entorno de SL. Takahashi aplicó cuestionarios para medir la motivación, diálogos y tareas de emisión de juicios, para concluir que los estudiantes más motivados eran más conscientes, metapragmática y pragmalingüísticamente, respecto a formas menos sobresalientes para su percepción. De forma similar, Schmidt (2001) sugiere que los estudiantes altamente motivados muestran mayor inclinación a percibir partículas pragmáticas con pequeño valor referencial y poco sobresalientes, pero con un importante significado pragmático.

Gloria Toledo V.

Respecto a la motivación, Norton (1995) reformula este concepto por el de *inversión*, advirtiendo que esta no equivale a la motivación instrumental propuesta por Gardner y Lambert. La inversión es, en el plano de la identidad social, una identidad cambiante, una noción que pretende capturar la relación del aprendiente respecto a un mundo socialmente variable. Esta idea implica que el individuo que se propone aprender una L2, en el fondo está invirtiendo en lo que Bordieu (1977) llamó *capital cultural*. Cuando los aprendientes invierten en una L2, ellos entienden que adquirirán un rango más amplio de capital cultural, esperando obtener un retorno a cambio. En el estudio de Norton casi todas las mujeres inmigrantes en Canadá, que ella tomó como informantes, afirmaban sentirse cómodas al hablar inglés, sin embargo, esta situación cambiaba cuando ellas hablaban con personas en quienes tenían una particular inversión simbólica o material, como los jefes en sus respectivos trabajos, frente a quienes las mujeres se sentían de alguna forma cohibidas para expresarse en la lengua objeto. Este análisis muestra que la motivación para que los aprendientes hablen está mediatizada por inversiones que pueden entrar en conflicto con sus deseos de comunicarse. Para entender mejor este concepto, podemos decir que un aprendiente puede estar altamente motivado para aprender una determinada lengua y, no obstante, no tener un plan de inversión con esta en términos de qué es lo que quiere hacer con la L2: estudiar, trabajar, leer su literatura favorita, etc.

En cuanto al papel del género, existen varias ideas arraigadas: que los comportamientos lingüísticos femeninos tienden a ser más conservadores o que las mujeres son, comparativamente, más susceptibles para interpretar indirectión y/ o emoción. Kasper y Rose (2002) advierten que el género en si mismo no influye en la capacidad o la forma de aprender una segunda lengua. Lo que media son las actividades y el entorno social ligado a cada uno de los sexos, tal como ocurre con el factor etario.

Gloria Toledo V.

En 1984, una investigación de Rintell determinó que el género no es un factor determinante para la percepción de la emoción, contrario a la idea arraigada en muchas personas. Por su parte Kerekes (1992) observó cómo un grupo de mujeres informantes llegó a percibir calificadores como *I think* y *sort of*, de forma idéntica a los HN y a los informantes más avanzados, situación que no se observó en ningún grupo masculino.

Normalmente la distinción de género es de carácter cultural. En japonés incluso existe un tipo de habla femenina con características especiales que, en la investigación de Siegal (1996) fue calificada por sus informantes más jóvenes como tonta, superficial y demasiado humilde. Esta percepción hizo que las informantes no llegaran a igualar el habla nativa, a pesar de que conocían bien las estructuras y las funciones pragmáticas ligadas a las costumbres lingüísticas japonesas que ellas rechazaban. Las informantes de Siegal no querían percibirse a sí mismas con tales características y decidieron, de forma consciente, mantener su identidad cultural propia. En este caso se muestra cómo, gracias al lenguaje, la persona puede negociar su sentido de sí mismo y la posibilidad de ganar acceso a redes sociales que le den oportunidades a los aprendientes para hablar. De aquí se desprende otro factor de tipo individual: la identidad social, que tiene su contrapartida individual en la noción de imagen (*face*) de Goffman (1967), quien define imagen como un concepto determinado individualmente, pero evaluado en términos sociales:

Los estudiantes deben mantener o construir una imagen para ellos mismos. Al reconocer que el poder y la posición son inherentes a los intercambios lingüísticos, los aprendientes pueden manipular conversaciones para crear una imagen dentro de una particular interacción conversacional. Ahora bien, dicha manipulación se lleva a cabo usando una interlengua que moviliza recursos lingüísticos y pragmáticos de forma vacilante, tanteando la situación y, por lo mismo, con una desventaja respecto a los hablantes nativos. Es común oír entre quienes aprenden una L2, que la comunicación en la lengua no nativa los

hace sentirse ajenos a si mismos; "como si fueran otras personas". Desconocidos para ellos mismos, los aprendientes tratan de construir una imagen social en una comunidad diferente y con una lengua que no es la propia. La imagen puede ser constantemente establecida, mantenida, perdida y recuperada en la interacción social, pero como bien advierten Kasper y Rose (2002), esto se hace más complejo cuando el aprendiente no pertenece a la sociedad de la lengua meta y es menos competente desde el punto de vista lingüístico, pragmático y cultural. Por otro lado, la imagen proyectada por el aprendiente en una comunidad no nativa quizás no es la misma que el individuo quiere proyectar. La forma en que los hablantes nativos perciben al aprendiente en su esfuerzo por construirse a si mismo en otra lengua, puede interpretarse en un sentido contrario a las intenciones que el HNN tiene respecto a si mismo. En el estudio que hemos citado de Siegal (1994), las formas en que la sociedad japonesa percibe y trata a los HNN está codificada culturalmente mediante un riguroso sistema de estatus social. Salvo un caso, todas las participantes de esta investigación parecían sentir que la idea que tenían de si mismas no iba de acuerdo con la percepción de la cultura meta y que ninguna quería ser percibida conforme a la estratificación social definida culturalmente. En Japón, las interacciones tienen una regulación estricta:

[...] la conciencia de un complejo posicionamiento social es un elemento que no se escapa a ningún enunciado en japonés, puesto que es intrínsecamente imposible elaborar una oración sin a la vez comentar



Gloria Toledo V.

respecto a la relación entre uno mismo y su interlocutor. (Kondo, 1990: 31, citado en Siegal, 1996: 357).<sup>45</sup>

No obstante, esa regulación pasa por la percepción que la comunidad de habla tiene respecto al HNN y en ese sentido, las informantes de Siegal se toparon con una gran dificultad.

La construcción de la identidad social es un proceso que llama a una perspectiva interaccional. De acuerdo a esta, la identidad social se edifica gracias a una construcción conjunta entre los aprendientes y los miembros de la comunidad meta. El estudio de Siegal muestra el esfuerzo de estas mujeres occidentales por identificarse de acuerdo a la propia idea de si mismas, en una cultura diferente a la propia y que tendía a percibir las de una forma incompatible con la deseada por ellas.

El estudio de los aspectos individuales debe ser considerado en las investigaciones sobre adquisición pragmática en L2, no obstante, el investigador debe ser cuidadoso en este empeño, pues siendo cada aprendiente un mundo de percepciones, sentidos y sentimientos diferentes, la obtención de regularidades se dificulta aún más a medida que el investigador ahonda en la subjetividad de cada uno de sus informantes.

---

<sup>45</sup> En el original: [...] awareness of complex social positioning is an inescapable element of any utterance in Japanese, for it is utterly impossible to form a sentence without also commenting on the relationship between oneself and one's interlocutor". (Kondo, 1990: 31, en Siegal, 1996: 357).

**Tabla 6: Estudios citados sobre la subjetividad del aprendiente**

| <b>Estudio</b> | <b>Tema</b>   | <b>Conclusiones</b>  |
|----------------|---|--|
| Schumann, 1978 | Papel de la subjetividad en la adquisición lingüística del aprendiente. | Conceptos de filtro afectivo, distancia social y distancia psicológica.                                |
| Rintell, 1984  | Papel del género  | El género no es relevante para la percepción de emoción.   |
| Siegal, 1994   | La adquisición pragmática de mujeres occidentales en Japón              | Resistencia a ciertos usos sociolingüísticos que parecían dañar la auto imagen de las aprendientes     |
| Norton, 1995   | La adquisición del inglés por un grupo de mujeres inmigrantes en Canadá | Injerencia de la inversión que hacen las aprendientes en la adquisición de la L2.                      |
| DuFon, 1999    | Términos para dirigirse a otros en estudiantes de indonesio             | Los aprendientes evitan ciertos usos, basados en valores personales.                                   |
| Kim, 2000      | Impacto de la edad, <i>input</i> e identidad cultural.                  | Los tres elementos en estudio inciden en la adquisición pragmática de L2, pero solo en forma conjunta. |

#### **1. 9. 4. Instrucción de la pragmática en el contexto de las clases de español /SL**

A lo largo de la historia muchos factores fueron tomados en cuenta para el éxito de los aprendices de L2: motivación, actitud, aptitud, edad, estilo cognitivo, estrategias, personalidad, hemisfericidad, etc. (L. Freeman, 2000). La complejidad que presenta la enseñanza de una L2 radica en que todos estos factores deben ser considerados para hacer que la adquisición de un aprendiz sea exitosa. En el ámbito de la pragmática, la instrucción parece presentar aún más desafíos, ya que son numerosos los agentes que se

deben tomar en cuenta para que un aprendiz de L2 logre producir enunciados, correctos desde el punto de vista estructural y también pragmáticamente adecuados.

En el área de la adquisición de una L2, Swain (1977) estableció un modelo para el aprendizaje de una lengua, en el que detalla factores de *input* (variables lingüísticas y extralingüísticas). Entre estos se encuentran:

- a. Factores del aprendiz: contribución de las variables del aprendiz al proceso de aprendizaje (edad, actitud, motivación).
- b. Factores de aprendizaje: estrategias y procesos que influyen en la instrucción o la adquisición del aprendiz (generalización, imitación, transferencia, analogía, inferencia, transferencia de entrenamiento).
- c. Factores aprendidos, que se refieren a una característica particular de la lengua meta (interrogativos, auxiliares, modos...).

Un ejemplo de la influencia de los factores de aprendizaje puede observarse en el estudio de Sawyer (1992) sobre la adquisición de la partícula *ne* en japonés/ L2, que en el discurso nipón está plenamente disponible en contextos fuera de clase, no obstante, la extensión en el uso de esta partícula por parte de los aprendientes era significativamente menor a la de los hablantes nativos. Este hecho fue interpretado por Sawyer como una tendencia inducida por el aprendizaje, que enseña el uso gramatical de las partículas, pero difícilmente repara en estas como mecanismos de interacción y de valor afectivo y epistémico.

Para los factores de aprendizaje, es común en cierta fase del desarrollo interlingüístico y pragmático la sobregeneralización de una forma para muchas funciones, las cuales no son todas apropiadas. DuFon (1999) señala que algunos de los estudiantes principiantes en indonesio sobreutilizaban formas de carácter más rígido (*anda*, equivalente a *usted*), llevándolo a contextos de interacción informales.

Gloria Toledo V.

Los agentes recién expuestos se complementan con mecanismos de aprendizaje, que sirven al aprendiente como estrategias para abordar la lengua objeto. Los mecanismos a considerar son la transferencia y la inferencia. Sobre la primera ya nos hemos exployado en capítulos anteriores, en cuanto a la inferencia, esta es la forma en que el aprendiz elabora hipótesis acerca de la lengua meta. Las instancias de quiebras de comunicación y malentendidos entre usuarios sin fluidez en una lengua, sugieren que la inferencia opera primariamente en el nivel superficial de la estructura, identificando el contenido proposicional donde está marcado directamente por el léxico o la gramática, pero perdiéndose a menudo los actos de habla y las funciones indirectamente marcadas.

El contexto instruccional varias veces se ha puesto en tela de juicio respecto a la enseñanza eficaz de las habilidades pragmáticas, dado que los profesores suelen ser quienes controlan los turnos en las clases, dificultando que se lleve a cabo una interacción fluida entre este y los alumnos o entre los mismos estudiantes. Considerando esta insuficiencia, existe la opinión respecto a que la mejor forma de adquirir una lengua -y con mayor razón el conocimiento pragmático de esta- es permaneciendo el mayor tiempo posible en la comunidad de la lengua objeto, dejando que la exposición a la lengua haga su trabajo. De acuerdo con Schmidt (1993) la simple exposición a la lengua meta es insuficiente: las funciones pragmáticas y los factores contextuales relevantes usualmente no son suficientemente notorios para el aprendiente y, por lo mismo, es probable que no los perciban, a pesar de una larga estadía en la comunidad meta. Fuera de los contextos de instrucción, los adultos tienden a recibir poco *feedback* y algunas veces carecen de *input* relevante para el aprendizaje de la pragmática.

Si el *input* relevante y el *feedback* pueden obtenerse de un contexto de instrucción, cabe preguntarse entonces cómo debe llevarse a cabo la enseñanza. En un estudio de Norris y Ortega (2000) (citado en Kasper y Rose, 2002: 239), se observa que la instrucción

explícita arroja resultados más estables y homogéneos que la implícita<sup>46</sup>. Su estudio (meta análisis cuantitativo) sirve como un modelo para juzgar acumulación de evidencia de investigación cuantitativa sobre los efectos de instrucción pragmática. Dentro de sus observaciones los autores declaran que existen pocos trabajos sobre el papel de la instrucción en la mejora de la comprensión pragmática de los aprendientes, pues la mayoría de las investigaciones se centran en la producción. Otros puntos comentados son que el inglés es la lengua más estudiada, seguida por el japonés y que la mayoría de los estudios se llevan a cabo en universidades, con estudiantes universitarios y la mayoría en contextos de LE, es decir, donde los alumnos tienen pocas posibilidades de obtener *input* significativo en L2 e interacción fuera del ámbito instruccional.

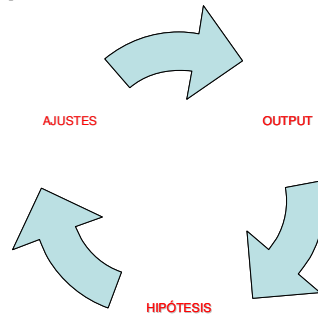
De acuerdo con Kasper y Rose (2002) la ASL ha orientado sus estudios intervencionales<sup>47</sup> según tres hipótesis interrelacionadas: la hipótesis de la percepción de Schmidt (1993); la hipótesis del *output* de Swain (1996) y la hipótesis de la interacción de Long (1996). Sobre la hipótesis de la percepción ya nos hemos referido y respecto a la hipótesis de Long también, cuando hemos señalado la importancia de la interacción, especialmente en lo que concierne a los papeles asumidos por los interactuantes: experto y aprendiz y a cómo esto enriquece la adquisición del aprendiente. La hipótesis del *output*, sugiere la idea de que durante la producción del enunciado los aprendientes pueden notar vacíos en su conocimiento interlingüístico, haciendo del *output* una forma de crear y comprobar hipótesis acerca de la L2.

---

<sup>46</sup> Respecto al tipo de enseñanza en la gramática, Rod Ellis (2008) señala que los mejores resultados provienen de la enseñanza explícita.

<sup>47</sup> Se refiere a estudios dentro del contexto de clases, que demandan la enseñanza metapragmática para la evaluación posterior de este conocimiento.

**Figura 8: Hipótesis del output (Swain, 1996)**



Esta presunción también mantiene que el lenguaje productivo, usado más allá del habla formulaica, requiere de un conocimiento analizado y que la automatización de las representaciones del lenguaje requiere un uso productivo repetido, así como con cualquier habilidad. La hipótesis de la interacción comprende la idea de *percepción consciente* (Schmidt, 1993) y la hipótesis del *output*, y propone que la negociación del significado y el trabajo de negociación gatillan ajustes interaccionales en el hablante nativo o el interlocutor más competente, facilitando la adquisición al conectar el *input*, las capacidades internas del aprendiente, la atención selectiva y el *output*, de formas productivas.

Muchos teóricos de ASL argumentan que las actividades orientadas al significado en la lengua meta no son suficientes para detectar características relevantes del *input*. Cuándo y cómo se puede perfeccionar el *input* de la mejor manera y cuándo proveer el *feedback* son dos asuntos controvertidos. En cuanto al contexto instruccional, Koike y Pearson apuntan a que:

No es fácil, sin embargo, determinar la forma del *input* en la sala de clases, que más efectivamente ayude a la percepción de los aprendientes; por ejemplo, si debiera ser explícito, de tal forma que los aprendientes deduzcan la información a partir de explicaciones y reglas, o implícito, por

Gloria Toledo V.

medio del cual los aprendientes inducen información por la observación, la intuición y la analogía. (Koike, 2005: 483).<sup>48</sup>

Los estudios sobre el efecto de la instrucción en la investigación pragmática buscan contestar tres tipos de preguntas:

1. ¿Es enseñable la característica pragmática seleccionada?
  2. ¿Es la instrucción más efectiva que la ausencia de ésta?
  3. ¿Son diferentemente efectivas las distintas aproximaciones de enseñanza?
- (Ver Kasper y Rose, 2002).

Las investigaciones llevadas a cabo con miras a responder estas preguntas arrojan resultados disímiles. Una conclusión que puede obtenerse de ellas es que el diseño metodológico de los estudios influye de alguna forma en los resultados obtenidos.

Lo Castro (1997) no encontró cambios en sus informantes respecto a un incremento o mejor uso de estrategias para la cortesía, aún después de nueve semanas de instrucción.

Olshatin y Cohen (1990) observaron que sus participantes no se beneficiaron de la instrucción en términos de frecuencia de fórmulas semánticas usadas, pero el *post test* aplicado mostró una mayor variedad de estrategias y un incremento en intensificadores comparado con el *pre test*, lo que indica cierto beneficio de la instrucción de aspectos pragmlingüísticos. Los resultados del primer *post test* conducido por Liddicoat y Crozet (2001) mostraron que la instrucción tenía un gran impacto en el contenido general de las

---

<sup>48</sup> En el original: It is not easy, however, to determine the form of the input in the classroom that most effectivily aids noticing by the learners; i. e. , whether it should be explicit, so that learners deduce the information from explanations and rules, or implicit, by which learners induce it by observation, intuition, and analogy. (Koike y Pearson, 2005: 483).

Gloria Toledo V.

respuestas, más que en el uso de mecanismos interaccionales como el *feedback* y la repetición. Los resultados del *post test*, un año después del periodo instruccional, mostraron que los aprendientes retenían más características del contenido, pero la única práctica interaccional que llevaban a cabo era el *feedback*.

La pregunta respecto a la utilidad de la instrucción de la pragmática se complementa con otra inquietud relativa a si es posible enseñar la pragmática a alumnos principiantes. Tateyama (2001) demuestra que las rutinas pragmáticas cortas son enseñables en principiantes absolutos, lo cual indica que la pragmática puede ser instruida antes de que los estudiantes comiencen a desarrollar conocimiento analizado de la L2. Desde otra perspectiva y contrario a lo que se esperaría, algunos estudios revelan que parecen existir problemas para la adquisición de prácticas pragmáticas en alumnos avanzados, lo cual mejoraría con los efectos de la instrucción (Bouton, 1994, Olshtain y Cohen, 1990).

Los estudios sobre instrucción versus exposición proveen un medio directo de comprobar la hipótesis de la percepción de Schmidt y la mayoría de ellos muestra que aquellos que recibieron instrucción en pragmática sobrepasaron a los que no.

El estudio de Bouton (1994) determinó que luego de 17 meses residiendo en EE. UU. los aprendientes seguían teniendo dificultades con cuatro tipos de implicatura (crítica indirecta, secuencia de implicatura, la *Pope Question*<sup>49</sup> y la ironía). Después de cuatro años de residencia los aprendientes mostraron ser capaces de interpretar implicaturas al nivel de los hablantes nativos, teniendo dificultad solo con ítems que requerían un conocimiento específico de la cultura norteamericana.

El modelo de Bialystok posibilita la comprensión de aquellos casos en que los aprendientes han recibido instrucción y a pesar de ello presentan problemas con aspectos

---

<sup>49</sup> La pregunta conocida como la *Pope Q* o *Pope Question*: ¿Es el Papa católico?



más sutiles de la L2, pues debido a la limitación en el control de procesamiento, los adultos aprendientes no son capaces de atender a los aspectos más sutiles de la interacción hablada.

En cuanto a los tipos de intervención pedagógica: explícita *versus* implícita, las investigaciones revelan que en la mayoría de los casos los aprendientes que han recibido instrucción explícita, como información metapragmática, se han desempeñado mejor que aquellos que no. Un ejemplo se puede citar en Takahashi (2001): las tareas de cumplimentación revelaron que los aprendientes en el grupo que recibió instrucción explícita mostraban mayor avance que los otros informantes. Gracias al uso de retrosecciones escritas y cuestionarios, Takahashi pudo determinar que los aprendientes sin instrucción manifiesta ni siquiera se percataban de las formas o funciones pragmáticas. Algo similar ocurrió en el análisis de Koike (2005), en que los grupos que experimentaron preinstrucción y *feedback* explícito durante los ejercicios, se desempeñaron significativamente mejor que los otros grupos experimentales. No obstante, el *post test* diferido reveló que tales logros no se retuvieron claramente a largo plazo.

Bardovi – Harlig (2001) muestra que sin instrucción en pragmática los aprendientes no logran suficiente habilidad en un rango de áreas pragmáticas. Fukuya y Clark (2001) no encontraron diferencias significativas entre las técnicas de instrucción explícitas o implícitas para enseñar mitigadores a aprendientes de ISL, no obstante un año más tarde, una investigación de Fukuya y Zhang (2002) reveló efectos positivos de *feedback* implícito en la adquisición de convenciones para la petición en aprendientes chinos de ISL.

Las conclusiones de Koike y Pearson (2003) son que los tipos de tareas tienen diferente efecto en la participación de los aprendientes, como así mismo lo explícito de la instrucción y el *feedback*. En la enseñanza de elementos pragmáticos Long (1991)

distingue entre *foco en las formas*, lo que denota una metodología de enseñanza en la que el objetivo es ayudar a los aprendientes a acumular aspectos de lenguaje como morfemas de pluralidad, y *foco en la forma*, referido a las actividades centradas en el significado, en que la atención a la forma es implícitamente llevada a cabo. Ohta (1994) por su parte determinó que, más que el contexto de clases mismo, influye el estilo de enseñanza de cada profesor. Las actividades más centradas en los alumnos pueden incrementar el rango de actos de habla como también las funciones discursivas en los aprendientes. El mismo Ohta (1995) analizó el funcionamiento del trabajo en parejas, del cual suele recelarse al pensar que los desniveles entre los alumnos pueden llevar a que solo los menos aventajados se beneficien con este tipo de actividades. Ohta advierte que en los juegos de roles los estudiantes no acostumbran a corregirse entre ellos, con lo cual mantendrían ciertas formas incorrectas, no obstante, el beneficio radica en que ambos se asisten para alcanzar niveles más avanzados de habilidad comunicativa, pues el trabajo en parejas tiene la doble ventaja de extraer a los estudiantes producción lingüística en L2 y de generar *input* pragmático.

Pareciera que la instrucción explícita y el *feedback* son efectivos para ayudar a los aprendientes a entender elementos pragmáticos y contextos, llamando la atención sobre la forma pragmática. Por otra parte, la instrucción implícita y especialmente el *feedback* implícito en la forma de reformulaciones, puede ayudar a los aprendientes a producir enunciados pragmáticos adecuados. (Koike y Pearson, 2005).

Mediante la exposición de las conclusiones obtenidas por distintos estudios enfocados a la instrucción de la pragmática en L2 se puede comprobar que no existen resultados unívocos. En efecto, el diseño metodológico utilizado en la investigación y la selección de los informantes parecen tener una importante repercusión en las conclusiones. Gran parte

Gloria Toledo V.

de los *test* aplicados, diferidos o no, no toman en cuenta el desempeño de los HNN en un contexto natural, esto es, que la evaluación de los contenidos metapragmáticos enseñados no es cotejada en situaciones y eventos de habla auténticos. Por otro lado, la selección de participantes puede afectar los resultados de la investigación. El investigador debe asegurarse de que en la conformación del corpus participen grupos de informantes con características similares (en cuanto al nivel de lengua, origen, sexo y otras variables sociales a considerar) y que se cubra un amplio espectro para poder generalizar y obtener representatividad. Por último, es ideal que se apliquen *post tests* diferidos, que muestren el efecto de la instrucción en el tiempo y, de ser posible, la observación del desempeño de los estudiantes en contextos de habla auténticos, con todas las demandas que esto implica.

La relevancia de la teoría de los actos de habla y la investigación sobre la enseñanza de lenguas, se ha desarrollado gracias a la contribución de la enseñanza comunicativa de estas. De hecho, los autores de sílabos comunicativos (como Munby, 1978 y Wilkins, 1976) hacen uso de la teoría de los actos y eventos de habla en los programas para la enseñanza de lenguas, a fin de incluir en estos todas las dimensiones del saber lingüístico y favorecer eficazmente la comunicación en la lengua objeto.

En cuanto a quienes han tratado la instrucción de la pragmática, los resultados sugieren que la mayoría de las características pragmáticas son enseñables y que la instrucción explícita da mejores resultados que la implícita. En un estudio de 1996, House descubrió que las respuestas conversacionales eran el único componente de la fluidez pragmática que no mejoraba a través de la práctica conversacional y el aprendizaje consciente. La fluidez y adecuación conversacional requieren alto grado de control de procesamiento en la comprensión y producción de los enunciados y sus características tan complejas son difíciles –aunque no imposibles- de desarrollar en el contexto de la sala de clases.

Romero (2002) sostiene la hipótesis de que los aprendices de una L2 siguen una ruta binaria en su desarrollo lingüístico: la ruta formal o la pragmática.

La ruta formal se refiere a las reglas gramaticales y semánticas que conforman el uso competente de un determinado lenguaje; la ruta pragmática, por otro lado, se refiere al uso social del lenguaje, en diferentes contextos y registros. (2002: 770).<sup>50</sup>

Los aprendices no nativos de una lengua en un ambiente que no es el de la lengua meta, debieran desarrollar ambas rutas a través de la instrucción formal. Sin embargo, es difícil implementar el aprendizaje pragmático ya que este se vincula a significados cognitivos, afectivos y socioculturales expresados en formas específicas de la lengua en estudio y difíciles de reproducir en el aula. Como consecuencia, los hablantes nativos siguen lo que Painter (1999, en Romero, 2002) llamó *proceso de desarrollo de la función a la forma*, en que la necesidad de comunicar precede al uso de la forma, mientras que los hablantes no nativos siguen un *proceso de la forma a la función*. En su estudio, Romero (2002) analiza qué grado de exposición a información pragmática en español, dentro de establecimientos educacionales, es suficiente para permitir que hablantes no nativos usen marcadores pragmáticos apropiadamente. Su conclusión fue que existe un diferente grado de desarrollo para los aspectos gramaticales y los aspectos pragmáticos de la lengua en L2. Esto se puede deber al ambiente de enseñanza no natural en que los hablantes no nativos aprenden otra lengua. El vacío respecto a la instrucción pragmática -

---

<sup>50</sup> En el original: The formal track relates to the grammatical and semantic rules that conform the competent use of a given language; the pragmatic track, on the other hand, relates to the social use of language in different contexts and registers. (2002: 770).

especialmente en lo que se refiere al uso pragmático de marcadores discursivos- podría explicar la fosilización de ciertos elementos del discurso, en cuanto a la escasa cantidad que manejan los aprendientes y a la poca diversidad de elementos usados (Romero, 2002).

Para Romero la fosilización, que se identifica con la persistencia de errores en hablantes no nativos (Selinker, 1972), también se aplica a aspectos pragmáticos en el desarrollo de una lengua y a esto lo denomina *fosilización pragmática*, que define como: “el fenómeno por el cual un hablante no nativo usa sistemáticamente ciertas formas de manera inapropiada para un nivel pragmático de comunicación” (Romero, 2002: 770). Romero agrega que la fosilización pragmática aparece en aprendices de L2, no por una carencia de competencia en otras áreas lingüísticas tales como el léxico o la gramática, sino porque hay un retraso en la presentación de la variación pragmática que existe en la L2, respecto a la forma en que esta competencia es adquirida en la lengua materna. Romero advierte que la competencia pragmática no consiste en una serie de reglas que deben ser observadas en el proceso comunicativo, como es el caso de la fonología u otros aspectos del lenguaje, sino más bien en una tendencia a la adecuación o la aceptabilidad, que es difícil de enseñar en contextos de aula, por cuanto se deben tomar en cuenta multiplicidad de factores y variables contextuales que la clase de L2 no siempre puede proveer.

Como con la adquisición de la gramática y el léxico en L2, la primera introducción de conocimientos pragmáticos en la enseñanza no se transforma inmediatamente en adquisición e incorporación a la producción. Bardovi – Harlig y Dörnyei (1998) descubrieron que los aprendices pueden reconocer convenciones pragmáticas, pero no las transfieren a su competencia. Esto explicaría por qué en Pearson (2006) la instrucción pragmática y la discusión metapragmática no tuvieron mayor efecto en aprendices principiantes.

Gloria Toledo V.

Romero (2002) concluye en que al considerar las implicaciones de los diferentes modelos para el punto de vista del aprendizaje de L2, parece haber una diferencia: el modelo lógico gramatical profundo nos fuerza a ver la adquisición de la competencia gramatical y la adquisición de la competencia comunicativa como esencialmente la misma cosa, en tanto el modelo superficial nos permitiría considerar el desarrollo de formas gramaticales muy distintamente de la habilidad pragmática, para hacer que las formas lingüísticas sean apropiadas al contexto social.

De lo expuesto en este apartado se desprende que el contexto de clase presta la oportunidad única para comprender aspectos pragmáticos y que es importante la organización de actividades que presten atención al *input* sociopragmático y pragmlingüístico de la comunidad meta, con especial atención hacia la organización interaccional y diferentes tipos de actividades.

Para terminar, vale la pena reflexionar sobre la diversidad de normas sociolingüísticas, incluso en comunidades de habla que comparten una misma lengua. Con relación a este hecho se puede preguntar entonces ¿cómo se debe juzgar la norma sociolingüística que se enseñará en el aula? Cuando la instrucción se lleva a cabo en un contexto natural de inmersión, la norma debiera centrarse en la comunidad de habla dentro de la cual el aprendiente se instruye. Aun así, una misma clase puede contar con estudiantes que han comenzado su proceso de instrucción en distintas comunidades hispanohablantes. Es común entonces que en una misma clase converjan aprendices con antecedentes de adquisición sociopragmáticos diferentes.

Diana Bravo (2005) afirma que los hablantes crean, desde sus propias perspectivas socioculturales, el marco situacional para la proyección e interpretación de mensajes y que, al no coincidir con las perspectivas de hablantes de comunidades de habla diferentes y con distintos conocimientos compartidos de naturaleza sociocultural, se producen los

malos entendidos. Bravo no califica este tipo de fenómenos como una falla pragmática, sino como la manifestación de las diferencias respecto a cómo se evalúa la situación comunicativa. En su estudio, Bravo sostiene que en el tratamiento de temas polémicos entre suecos y españoles, los primeros desconocen el ritual de cortesía asociado a la posición de invitado, observando a ultranza la máxima de sinceridad respecto a las opiniones que expresan sobre sus anfitriones (españoles). En los contextos de instrucción/ LE la pregunta sobre qué enseñar desde la perspectiva pragmática se hace más relevante, pues las formas de cortesía varían de comunidad en comunidad.

Blum – Kulka (1982) cita el ejemplo de los griegos, cuyas normas sociales requieren un nivel mucho más alto de indirección en la interacción social que el que requieren los norteamericanos. De la misma forma, los norteamericanos requieren más indirección que los hablantes nativos de hebreo. (1981: 30). A grandes rasgos, y basados tan solo en impresiones después de haber vivido en dichas comunidades lingüísticas, nos parece que la cortesía que se maneja en Santiago de Chile tiende a ser negativa si se compara con la cortesía en Madrid y que la dirección en Chile es menor que la dirección en Buenos Aires. Trabajos de tipo intercultural podrían afirmar o contradecir nuestras percepciones, no obstante creemos que nuestra observación presenta un índice importante respecto al problema sobre qué enseñar en el contexto de una clase de L2.

**Tabla 7: Estudios sobre instrucción pragmática en L2.**

| Estudio                | Tema  | Conclusiones   |
|------------------------|---|--|
| Olshtain y Cohen, 1990 | Papel de la instrucción en la adquisición pragmática L2 | Solo el post test reveló un progreso en el grupo que recibió instrucción pragmática. Este grupo presentó más variedad de estrategias |
| Sawyer, 1992           | Adquisición de partícula <i>ne</i>                      | Baja ocurrencia entre aprendices, ya que   |

|                          |   |  |
|--------------------------|---|--|
|                          | en japonés  | en contexto de aula solo se enseña la función gramatical de las partículas.  |
| Ohta, 1995               | Estudio de dinámicas de clase para la instrucción pragmática en L2                              | Los alumnos mejoran sus habilidades interaccionales con el juego de roles.   |
| House, 1996              | Papel de los tipos de instrucción en la adquisición pragmática L2                               | El único mecanismo que parece no beneficiarse del aprendizaje consciente son las respuestas conversacionales.                |
| Lo Castro, 1997          | Papel de la instrucción en la adquisición pragmática L2   | Tras nueve semanas de instrucción se percibe un incremento y mejora en las habilidades pragmáticas.                          |
| Fukuya y Clark, 2001     | Uso de mitigadores en grupos con instrucción explícita e implícita.                             | No se percibe diferencia en los tipos de instrucción.  |
| Liddicoat y Crozet, 2001 | Papel de la instrucción en la adquisición pragmática L2.  | Perciben un impacto significativo de la instrucción, aún en la aplicación del post test.                                     |
| Tateyama, 2001           | Enseñabilidad de la pragmática en principiantes absolutos.                                      | Son enseñables algunas rutinas cortas.   |
| Takahashi, 2001          | Papel de los tipos de instrucción en la adquisición pragmática L2.                              | Se percibe mayor avance en el grupo que experimentó instrucción explícita.   |
| Fukuya y Zhang, 2002     | Papel de los tipos de instrucción en la adquisición pragmática L2 en estudiantes chinos de ISL. | Se aprecian efectos positivos del <i>feedback</i> implícito.   |
| Koike y Pearson, 2003    | Papel de los tipos de instrucción en la adquisición pragmática L2.                              | La instrucción explícita parece beneficiar la comprensión de elementos pragmáticos y la instrucción explícita su producción. |



|             |                              |  |
|-------------|------------------------------|--|
| Koike, 2005 | Conciencia pragmática en IL. | Los grupos que experimentaron feedback explícito se desempeñaron mejor, pero no retuvieron la habilidad pragmática en el tiempo. |
|-------------|------------------------------|--|

### 1. 10. La petición

La petición ocupa un capítulo especial en este trabajo por tres razones: la primera de ellas es que se trata de uno de los actos de habla más estudiados. Esto permite contribuir a la investigación en el área de adquisición pragmática en L2, pues siendo este un campo todavía en desarrollo y que mantiene varias inquietudes por resolver, creemos que lo óptimo es comprobar o comparar datos siguiendo la línea de investigaciones realizadas con anterioridad. En otras palabras, antes que analizar actos de habla poco abordados, o no estudiados en absoluto, preferimos aportar conclusiones que sirvan para apoyar efectivamente la investigación previa, a través del cotejo de datos.

La segunda razón tiene que ver con que la petición muestra una amplia extensión en todas las comunidades lingüísticas y de habla y moviliza, quizás más claramente que otros actos, las nociones de cortesía y las variables sociopragmáticas que influyen en la interacción comunicativa.

Buena parte de la comunicación, tanto en HNs como HNNs, incorpora las peticiones. Koike (1989), en un trabajo que examina el acto de la petición en aprendices de nivel básico de español/ SL, sostiene que es importante investigar este acto de habla, ya que las interacciones entre aprendices novatos y hablantes nativos tienden a tomar la forma de algún tipo de petición.

Por último, cabe considerar una razón práctica: contamos con un estudio previo sobre peticiones en hablantes de Santiago de Chile (Toledo y Toledo, 2006), el cual nos servirá de marco referencial para juzgar el desarrollo pragmático de HNN. Tal estudio ocupará

parte importante de la presente investigación, no obstante, debe concebirse como un aporte al objetivo general del trabajo en su totalidad, que es el de proyectar un panorama de las investigaciones sobre desarrollo pragmático en L2. A la fecha, los estudios de pragmática en Chile son más bien reducidos, a saber: Torrejón (1986, 1991) con un enfoque más cercano a la sociolingüística; Puga – Larraín (1997) y Hardin (2001), lo cual hace de nuestro trabajo sobre la petición en Santiago y el desarrollo pragmático de HNN en nuestra comunidad de habla, un aporte considerable.

A continuación, revisaremos la ya tradicional vinculación entre petición y cortesía, los patrones evolutivos en la petición y las contribuciones de hispanistas a los estudios pragmáticos y, más específicamente, al examen de la petición como acto de habla.

### **1. 10. 1. Petición y cortesía**

En su tipología de actos de habla, Searle (1976) reconoce los actos directivos; aquellos en los que la fuerza ilocutiva consiste en que el oyente lleve a cabo la acción especificada por el contenido proposicional emitido. El autor los clasifica metafóricamente como actos donde el mundo se ajusta a las palabras. Esta descripción permite distinguir los actos directivos de aquellos direccionalmente opuestos, los aseverativos, entendidos como: “algunas ilocuciones [que] tienen como parte de su objetivo ilocutivo ajustar las palabras al mundo (asertivos) y los otros [en tanto los directivos pretenden] ajustar el mundo a las palabras”<sup>51</sup> (1976:3). Los actos directivos, amenazadores de imagen por definición, pueden entrar en conflicto con la cortesía, pues los oyentes pueden interpretarlos como

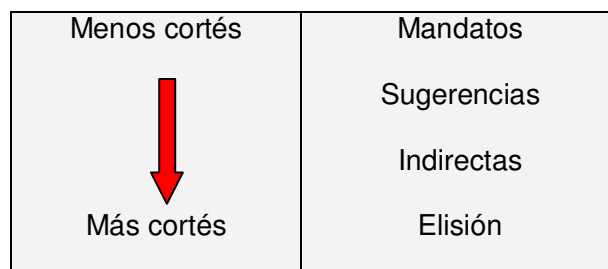
---

<sup>51</sup>En el original: “some illocutions have as part of their illocutionary point to get the words to match the world (*assertives*) and the others to get the world to match the words”. (1976: 3).

una intromisión, un impedimento a su libertad de acción o incluso como una manifestación de ejercicio de poder.

Brown y Levinson (1987) proponen que para poder evaluar el grado de cortesía o trabajo de imagen requerido en una situación, el investigador debe basarse en tres variables: la distancia social (DS), el poder social (P) o la solidaridad (S)<sup>52</sup> y el grado de imposición (R) del acto en cuestión. DS y P son variables universales y R depende de dicha cultura. La distancia social puede asociarse a situaciones de solidaridad, cuando DS es escasa o nula y existe familiaridad entre los interlocutores o a asimetría, si uno de los interlocutores ostenta mayor poder relativo sobre otro, desde el punto de vista sociocultural. La proposición básica de una petición puede expresarse más explícitamente y con más fuerza en la forma de un imperativo, usualmente con un costo para la cortesía.

**Figura 9: Relación entre las diferentes modalidades de la petición y su relación con la cortesía.**



Lakoff (1973), uno de los autores fundacionales de la teoría pragmática, establece que una de las reglas de la comunicación interpersonal y por ende de adecuación pragmática, es ser cortés, vale decir, atenuar las potenciales tensiones que pueden surgir en la interacción verbal. Esto supone aplicar algunas máximas: *no se imponga, ofrezca opciones y refuerce los lazos de camaradería*. La cortesía se define entonces como “un

---

<sup>52</sup> Los conceptos de *poder* y *solidaridad* como los polos opuestos de un mismo fenómeno, fueron introducidas por Brown y Gilman (1960, 1972).

conjunto de reglas conversacionales cuyo objetivo es el de evitar o suavizar la tensión posible entre un hablante y su destinatario” (Leech, 1983: 83). En definitiva, se trata de una estrategia comunicativa que tiene como finalidad mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales. De ahí que el uso adecuado de la cortesía pueda constituir un factor decisivo para el éxito perseguido por el hablante en la interacción con su interlocutor.

### **1. 10. 2. Patrones evolutivos en la petición**

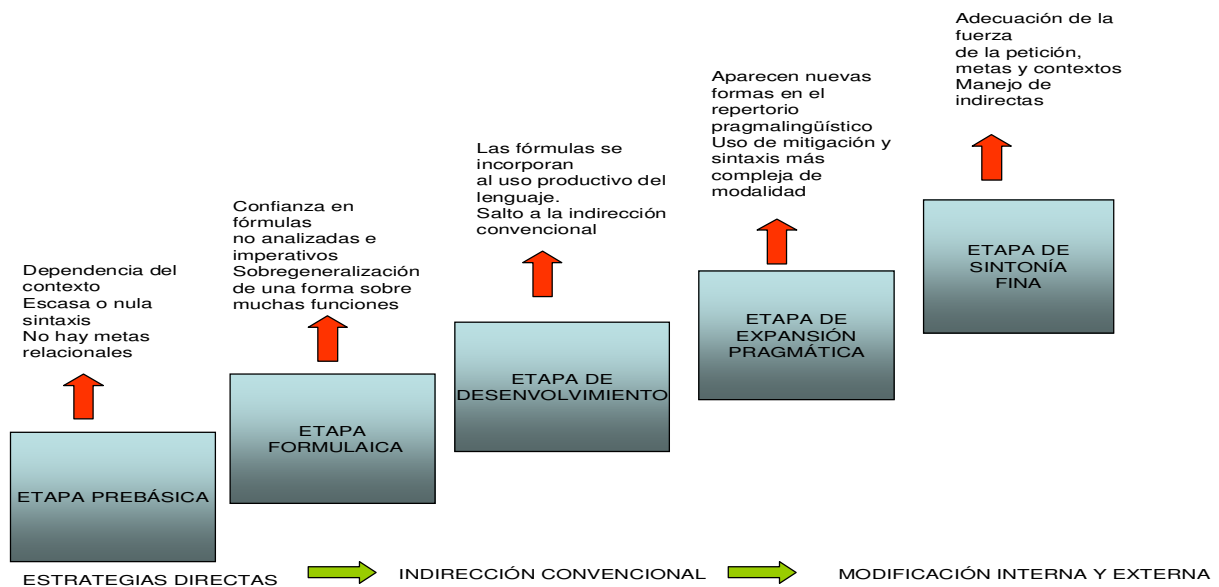
Los patrones más recurrentes en la adquisición de recursos para la petición muestran una evolución desde las peticiones directas hacia la convencionalidad indirecta, conforme aumenta el nivel de lengua de los aprendientes (ver Hill, 1997 y Rose, 2000). Sin embargo, Trosborg (1995) contradice esta tendencia, revelando en su estudio que el nivel más bajo evitaba el uso de peticiones directas por temor a sonar descortés, y a la inversa, respecto a la producción de los alumnos más avanzados. En el caso de Hill (1997) se encontraron patrones regresivos en el uso de subestrategias específicas tales como el sobre uso de movimientos de disculpa (*I'm sorry very much, Sorry to interrupt but*) como modificadores externos. A partir de este estudio de Hill, el mismo autor sostiene que se debe examinar con atención los patrones de evolución de las macro y micro estrategias, porque estas no siempre coinciden en su expansión.

En Trosborg (1995), se manifiesta un aumento en el uso de modificación interna y externa, conforme avanza el nivel de lengua de los informantes. Este patrón relacionado con la mitigación es observado también por Hill (1997), cuyo estudio acusa un mayor uso de minimizadores según mejora la competencia lingüística y por Rose (2000) que observa un uso mínimo de movimientos de apoyo, solo en los grupos con un nivel más alto de

lengua. En efecto, las estrategias de mitigación parecen evidenciarse mejor a partir de un tercer estadio de aprendizaje (Kasper y Rose, 2002: 139).

De cualquier forma, son los estudios de Schmidt (1983) sobre la adquisición del inglés de Wes; Ellis (1992) sobre la adquisición del inglés por parte de dos niños de escuela primaria en el Reino Unido (J y R) y Achiba (2003), sobre la adquisición del inglés de su hija Yao, los que han contribuido más importantemente a establecer etapas de desarrollo para la petición en L2. De hecho, Ellis propuso un patrón compuesto por tres estadios para J y R. El cotejo posterior con los datos obtenidos de Wes y Yao permitió a Kasper y Rose (2002) desplegar tal patrón en otros dos estadios de evolución

**Figura 10: Patrón evolutivo para la petición** (adaptado de Kasper y Rose, 2002: 140)



### 1. 10. 3. Estudios sobre la petición en español

En un estudio para el programa EDICE<sup>53</sup> del año 2005, Jorge Murrillo Medrano explica los significados de la cortesía lingüística en hablantes costarricenses, a partir de un *test* de hábitos sociales, previamente aplicado por Hernández Flores (2003) en España y por Boretti (2003) en Argentina. Las respuestas a la pregunta *¿qué es para usted la cortesía?* relacionaron este concepto con la dimensión afectiva, pues en la encuesta se apreciaba un marcado interés por tomar en cuenta los sentimientos y reacciones del otro. Algunos encuestados hicieron hincapié en el valor estratégico de la cortesía, manifestando que ser cortés ayuda en la consecución de ciertos propósitos de las personas. En general, la encuesta mostró que la cortesía es siempre concebida en relación con otro, vale decir, como un elemento de la interacción. Esta visión compartida por los informantes españoles y argentinos en los estudios de Hernández Flores y de Boretti, sugiere que al menos en el ámbito hispanoamericano, la cortesía es observada como una parte de las interrelaciones humanas, más que como un trabajo de imagen individual.

En el mismo estudio ya citado, Murrillo analiza el manejo de estrategias en la petición, indicando que la mayoría de los hablantes costarricenses utiliza estrategias indirectas para pedirle a una amiga que le recoja un paquete en un lugar determinado. La investigación consideró informantes de 18 años en adelante y entre los resultados que arrojó destaca que la petición indirecta convencionalizada es la estrategia preferida en la comunidad de habla de Costa Rica. Otras observaciones de este trabajo son: que en el nivel léxico es frecuente el uso del verbo *poder*, con orientación al oyente; el uso prolífico de la frase *por favor*; la acumulación de estrategias atenuadoras (preguntas indirectas,

---

<sup>53</sup> Estudios del Discurso de Cortesía en Español

Gloria Toledo V.

oraciones condicionales, condicional en el verbo, diminutivos) y el uso mayoritario de *usted* con valor afectivo.

En situaciones asimétricas en que se requirió pedir una aclaración a un profesor o una extensión de plazo para la entrega de una tarea, pudo observarse: el uso de justificadores introducidos por el marcador discursivo *es que*; la indirección desplazando el centro deíctico del enunciado del interlocutor hacia el hablante (*Disculpe, no entendí lo que estaba explicando ¿lo podría decir de nuevo?*) y el uso generalizado de *usted*.

La investigación de Murillo reveló que no existe mayor diferencia en cuanto al tipo y cantidad de mecanismos de atenuación, lo que llevó a pensar al autor de este estudio que estas estrategias no se usan como una forma de evitar amenazar la imagen negativa del interlocutor, sino como un medio de establecer lazos de confianza entre los hablantes.

Otro trabajo del año 2005, corresponde al análisis de peticiones en el discurso natural y simulado de hablantes mexicanos, llevado a cabo por Félix Brasdefer. En su análisis el autor descubrió que las simulaciones produjeron un número significativamente mayor de estrategias que los datos de los cuestionarios escritos (juego de roles). Aunque las estrategias observadas fueron similares en ambos diseños, fue notable la alta frecuencia de modificación externa e indirección convencionalizada producidas en las simulaciones. Conforme a estos resultados Félix Brasdefer concluye que solo las situaciones y el discurso natural permiten al investigador examinar aspectos interactivos conversacionales como la negociación de la imagen y las señales comunicativas no verbales, observables únicamente gracias a las videograbaciones. Sin embargo, como ya se ha expuesto, los métodos etnográficos presentan dificultades para obtener las producciones deseadas por el investigador, ya que es difícil mantener control sobre situaciones sociales auténticas. De hecho, Félix Brasdefer destaca que el discurso natural tiene poca validez estadística, debido al escaso control que se puede ejercer sobre las variables a examinar. Por otra

parte, si bien el autor descubrió una frecuencia más alta de estrategias en la simulación - por cuanto esta supone interacciones compuestas por más de un turno- esto no implica que los juegos de roles sean menos válidos que las simulaciones, respecto a la representatividad de las estrategias observables. A nuestro juicio las simulaciones favorecen el análisis de la conversación, pero no aportan mayor validez comparativa en un estudio pragmático –cuyo objetivo es estudiar la incidencia de variables sociales y contextuales en la interacción verbal- respecto a los juegos de roles. El diseño de extracción de datos basado en el juego de roles sirve de forma eficaz para medir los diferentes aspectos sociales, lingüísticos y pragmáticos durante la interacción social, si el investigador obtiene una buena muestra de informantes que favorezca la representatividad de los datos obtenidos.

En cuanto a las estrategias observadas en el estudio que revisamos, una vez más se observa una marcada preferencia por la convencionalidad indirecta. A propósito de este resultado, Félix Brasdefer comenta que lo mismo ha sido documentado en varias otras variedades del español. Otros resultados observados en este trabajo destacan que la convencionalidad indirecta se presenta en situaciones de mayor distancia social, en tanto la petición directa es preferida en interrelaciones en que la distancia social es menor. A esto se suma una alta frecuencia de precursores del tipo *Necesito que me hagas un favor* y el hecho de que la risa se presenta como un elemento que favorece la cortesía positiva. La mayoría de los estudios empíricos sobre actos de habla realizados por hispanistas, tienen una orientación sociopragmática, ya sea de tipo intracultural (IC), que busca patrones generados por un mismo grupo social en dos contextos situacionales diferentes y que comparte muchas de las preocupaciones de los estudios sobre variación de registro; de tipo *cross – cultural* o intercultural (CC) o *cross dialectal* o transdialectal (CD), que comparan diferentes grupos sociales en un mismo contexto, o de tipo intercultural,



que compara grupos sociales y culturales distintos en contextos igualmente diferentes. Para los estudios interlingüísticos (IL) o de variación en la organización conversacional, la densidad de trabajos es más bien limitada y respecto a los estudios de actos directivos, que es nuestro foco principal en este apartado, podemos encontrar investigaciones de orientación pragmalingüística o sociolingüística. A continuación, reproducimos parcialmente<sup>54</sup> el cuadro de estudios sobre petición que presentan Márquez- Reiter y Placencia (2005). (La traducción es nuestra).

**Tabla 8: Estudios pragmáticos sobre la petición en español<sup>55</sup>**

| <b>Petición específica examinada</b>  | <b>Autor</b>               | <b>Tipo de estudio</b> | <b>Variedad de lengua examinada</b>  |
|---------------------------------------|----------------------------|------------------------|--|
| Peticiones y sugerencias.             | Rintell, 1981              | IL - CC                | Español latinoamericano (L1) e inglés americano (L2).                        |
| Peticiones en distintos contextos.    | Blum – Kulka y House, 1989 | CC                     | Español de Argentina, inglés americano, alemán, hebreo y francés canadiense. |
| Peticiones imperativos.               | Koike, 1989                | IL                     | Español (L2) e inglés americano (L1).  |
| Peticiones de servicios y respuestas. | García, 1993               | Intracultural          | Español de Perú.   |
| Peticiones y sugerencias.             | Koike, 1994                | CC                     | Español mexicano e inglés americano.   |
| Peticiones por teléfono.              | Placencia, 1994            | CC                     | Español de Ecuador y peninsular.   |
| Peticiones en distintos contextos.    | Vázquez – Orta, 1995       | CC                     | Español peninsular e inglés británico.                                       |
| Peticiones distintos                  | Le Pair, 1996              | IL - CC                | Español (L2) y alemán (L1).  |

<sup>54</sup> Por razones de espacio no consideramos los diseños para la extracción de datos utilizados en cada estudio, que sí considera el original.

<sup>55</sup> Adaptado de Márquez-Reiter y Placencia, 2005, 61 – 63. Este cuadro, como el original, agrega categorías como invitación, sugerencias e instrucciones, como actos de tipo directivos asociados con la petición, de igual forma que el rechazo a peticiones e invitaciones.

|   |                                     |               |   |
|---|-------------------------------------|---------------|---|
| contextos.  |                                     |               |   |
| Peticiones en distintos contextos.                | Márquez- Reiter, 1997               | CC            | Español de Uruguay e inglés británico.                    |
| Peticiones y otros actos de habla.                | Puga- Larraín, 1997                 | CC            | Español de Chile y peninsular.                            |
| Peticiones y otros actos de habla.                | Curcó, 1998                         | CC            | Español de México y peninsular.                           |
| Peticiones en encuentros de servicio.             | Placencia, 1998                     | CC            | Español ecuatoriano y peninsular.                         |
| Peticiones en distintos contextos.                | Díaz - Pérez, 1999                  | CC            | Español peninsular inglés británico.                      |
| Peticiones en distintos contextos.                | Arellano, 2000                      | Intracultural | Español de EE.UU.   |
| Peticiones en distintos contextos.                | Márquez- Reiter, 2000               | CC            | Español uruguayo e inglés británico.                      |
| Órdenes, sugerencias y recomendaciones.           | Hardin, 2001                        | CC            | Español de Chile, de EE. UU. Y peinsular.                 |
| Instrucciones, peticiones de información y pagos. | Placencia, 2001                     | IC - IL       | Español de Bolivia  |
| Peticiones en distintos contextos.                | Ballesteros Martín, 2001, 2002      | CC            | Español peninsular e inglés británico.                    |
| Peticiones y otros actos de habla.                | Curcó y De Fina, 2002               | CC            | Español mexicano y peninsular.                            |
| Peticiones por un servicio y respuestas.          | García, 2002                        | SL y C        | Español venezolano  |
| Peticiones en distintos contextos.                | Márquez- Reiter, 2002               | CC            | Español uruguayo y peninsular.                            |
| Peticiones en distintos contextos.                | Lorenzo y Bou, 2003                 | CC            | Español peninsular e inglés británico.                    |
| Peticiones en distintos contextos.                | Márquez- Reiter y otros (en prensa) | CC            | Español peninsular e inglés británico.                    |
| Respuestas a peticiones.                          | Schrader-Kniffki, 2004              | IC - IL       | Español de México (variedad zapoteca y español estándar). |
| Recomendación                                     | Hernández                           | SL y C        | Español peninsular  |

Gloria Toledo V.

|              |  |        |                    |
|--------------|--|--------|--------------------|
|              | Flores, 1999                                   |        |                    |
| Invitaciones | García, 1999;<br>Ruiz de Zarobe,<br>2000/ 2001 | SL y C | Español peninsular |

Para los estudios que comparan el español con otras lenguas podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Un mayor uso de formas directas en español que en el inglés británico o el alemán (Blum – Kulka y House, 1989).
- En la misma línea, la comparación de hablantes de inglés británico y uruguayos revela una correlación negativa entre los niveles de dirección y distancia social, esto es, la dirección es mayor mientras la distancia social es menos. (Márquez – Reiter, 2000).
- Los modificadores sintácticos son menos frecuentes en el español peninsular que en el inglés británico. (Vásquez, 1995; Díaz, 1999 y Ballesteros, 2001, 2002).
- Las estrategias para el uso de convencionalidad indirecta son similares en cuanto a forma y aplicación contextual entre hablantes españoles y británicos, no obstante existen diferencias respecto a las expectativas relacionadas con el papel social que estas estrategias juegan en cada cultura. (Márquez- Reiter, 2000). Esto apoya la idea de Blum-Kulka (1989), respecto a que la universalidad de la indirección convencional debe considerarse en relación con las propiedades pragmáticas compartidas, más que a una equivalencia lingüística de carácter transversal.
- La percepción de adecuación en peticiones entre estudiantes de pregrado españoles y británicos, tomando también en cuenta el género de los informantes, revela que el grupo de españoles evita el uso de precursores, aunque las mujeres utilizan *disculpe* como un recurso para llamar la atención del oyente. En el corpus de informantes británicos no se presentaron mayores diferencias de género, a excepción de situaciones con mayor distancia social entre los agentes, para las cuales las mujeres usaban más llamadores de

atención de tipo formal (*excuse me*). En situaciones de mayor distancia social el recurso preferido en todos los grupos es la indirección convencional, si bien las mujeres españolas muestran mayor dirección que las inglesas. En cuanto a las variables de poder, solidaridad y distancia social, puede decirse que mientras más solidaridad existe en la situación, mayor es el grado de dirección empleado por los hablantes españoles y que los británicos manejan más movimientos de apoyo cuando se enfrentan a un interlocutor con más poder y en situaciones de mucha distancia social, especialmente las mujeres. (Lorenzo y Bou, 2003).

Respecto a estudios que comparan variedades de español en distintas culturas:

- Se observa una alta frecuencia de indirección convencional en el acto nuclear de la petición, mientras la indirección no convencional es casi inexistente. (Vásquez, 1995; Le Pair, 1996; Márquez- Reiter, 1997, 2000, 2002; Díaz, 1999 García, 1992, 1993, 1999, 2002).
- En mexicano-americanos puede decirse que mientras menos grado de imposición requiere el acto, más dirección emplean los hablantes y a medida que el poder que ostenta el oyente es mayor, aumenta la indirección. En la gran mayoría de los casos el manejo de imperativos es acompañado por el mitigador léxico *por favor* y la mitigación sobrepasa en frecuencia a cualquier estructura sin mitigación, sin importar el nivel de indirección que tenga. (Arellano, 2000).
- En estudios sobre organización conversacional, una comparación de las peticiones en actos de negociación entre mexicanos y españoles muestra que los últimos hablan e interrumpen más que los mexicanos y que la risa funciona como un mitigador en ambos grupos. (Fant, 1996).
- En estudios de variación intralingüística, Placencia (2001) descubre una brecha considerable entre el tratamiento a mestizos blancos y a indígenas en Bolivia, a quienes

Gloria Toledo V.

se trata con mucha menos cortesía y respeto, lo cual evidencia una fuerte discriminación dentro de la sociedad boliviana. Un ejemplo citado es: (a un interlocutor blanco): *Siéntese señorita. Un poco más atrás por favor versus Más atrás sentate* (a un interlocutor indígena). (Placencia, 2001: 208).

- Otro estudio sobre interacciones entre hablantes blancos de México y zapotecas, muestra que los últimos, como una forma de respeto hacia el hablante blanco de español, no son capaces de rechazar una petición y prefieren hacer promesas a sabiendas que no la cumplirán, violando ostensiblemente la máxima de sinceridad. (Schrader-Kniffki, 2004). El examen de los estudios sobre petición y cortesía revela, *grosso modo*, que las comunidades de Ecuador, Bolivia, Perú y Chile emplean mecanismos más formales e indirectos como forma de cortesía. En efecto, un estudio de Puga Larraín (1997) en el cual compara el comportamiento de hablantes chilenos y españoles en la petición, muestra que los primeros realizan mayor trabajo de mitigación e indirección respecto a los peninsulares. Al respecto Puga ofrece una explicación bastante coherente y es que la sociedad chilena está rígidamente estratificada y el modo de hablar o tratar a otros preserva, cuida o realza una imagen social que se desea mantener, tanto en estratos altos como bajos, lo cual requiere un trabajo de cortesía más cuidadoso y distante. En cuanto a la distancia, Hardin (2001) se refiere el empleo de la cortesía negativa en Chile, que tiende a preservar el territorio de alguien, en lugar de hacerlo accesible a otros. Es interesante notar en este punto que el concepto de imagen se asocia con el individuo, pero respecto a de qué forma la sociedad lo juzga como miembro de una determinada clase social. A nuestro parecer, este mismo esquema de comportamiento sociolingüístico y sociopragmático puede extenderse a las sociedades ecuatoriana, boliviana y peruana. Por su parte, las comunidades uruguaya, peninsular y argentina parecen favorecer el empleo de cortesía positiva y de mayor dirección, siendo los hablantes del español

Gloria Toledo V.

peninsular los que se muestran más directos en las peticiones. Otros estudios han revelado que la cortesía positiva caracteriza el comportamiento pragmático de la comunidad venezolana, cubana y costarricense, en que la relación entre individuos es de carácter más horizontal (Ruzickova, 1998; Murillo, 2005 y García, 2002). Ruzickova (1998) examinó las estrategias de cortesía en el español de Cuba para pedir y disculparse, revelando que a los cubanos les interesa más mantener una imagen positiva y respetar la imagen positiva del oyente y que el control de la cortesía no se ejecuta como un medio de manifestar poder, sino igualdad. La misma Ruzickova señala que varios estudios muestran la tendencia a la cortesía positiva por parte de los hablantes argentinos, aun cuando los resultados expuestos en el estudio de Blum-Kulka y House (1989) determinan que la estrategia más usada por esta comunidad de habla es la indirección convencional, asociada con la cortesía negativa.

En un capítulo anterior hemos aludido a la dificultad respecto a qué enseñar sobre la pragmática del español, tomando en cuenta la considerable variación pragmática entre las distintas comunidades de habla. Lo que acabamos de revisar da cuenta de este escollo: lo que para las comunidades española, argentina, uruguaya o centroamericanas funciona como forma de cortesía (cortesía positiva que tiende a disminuir la distancia entre interlocutores), en las sociedades altamente estratificadas de Chile, Perú, Bolivia o Ecuador puede juzgarse como un trato descortés, de confianza excesiva y poco respeto hacia el ámbito personal del interlocutor. En un estudio sobre peticiones en Cuba, Ruzickova comenta:

Esta visión diferente de “lo que constituye una “buena” conducta cortés en la interacción (Brown & Levinson, 1987: 14), la cual no pone un valor más alto en la cortesía negativa, indica que el contenido de la imagen y el trabajo de imagen debiera ser definido dentro de los confines de los valores

Gloria Toledo V.

y expectativas de cada cultura en particular. (Ruzickova en Placencia y García, 2007: 239).<sup>56</sup>

Mientras más patrones de comportamiento sociocultural puedan asociarse unos con otros, con mayor facilidad y eficacia podrán enseñarse, en contextos de aprendizaje de L2 o LE, las actuaciones pragmáticas adecuadas y, por ende, exitosas para las distintas comunidades de habla.

---

<sup>56</sup> En el original: This different view “of what constitutes “good”, polite behavior in interaction” (Brown & Levinson, 1987: 14), which does not place a higher value on negative politeness, indicates that the content of face and face work should be defined within the confines of the values and expectations of each particular culture. (Ruzickova en Placencia y García, 2007: 239).

Gloria Toledo V.

## **SEGUNDA PARTE**

### **Estudio de las estrategias para la petición en HN de Santiago de Chile**



## **2. 1. Objetivo**

El estudio a continuación presenta una muestra del comportamiento pragmático de hablantes de Santiago de Chile, respecto a las estrategias y movimientos de apoyo que estos emplean en la petición.

Con objeto de mostrar un panorama lo más completo posible, este apartado se divide en dos secciones: la primera presenta el estudio de relaciones de poder asimétricas y la segunda plantea relaciones de solidaridad entre los interlocutores.

Dentro del objetivo general de esta investigación, este apartado presenta datos respecto al manejo de condicionantes sociales en Santiago de Chile, mediante un estudio sociopragmático de informantes de esta comunidad de habla. Este trabajo nos aporta una base para poder hacer un análisis posterior de interlengua, respecto a las producciones de angloparlantes hablantes de español como segunda lengua y para determinar finalmente si, en el transcurso de un semestre académico, estos hablantes no nativos exhiben un desarrollo de su interlengua a nivel pragmático y de qué forma se manifiesta dicha evolución hacia el español como lengua meta.

En este análisis no hemos considerado variables socioeconómicas o de nivel de educación, porque nuestro interés es obtener una taxonomía de estrategias válidas para cualquier nivel sociocultural en Chile. Por razones de tiempo y de ejercer un mayor control sobre las variables en juego, tampoco consideramos la relación hablante - oyente en cuanto a género, es decir, si la persona a quien se dirige el hablante es hombre o mujer.

## **2.2. Informantes**

Los participantes en nuestro juego de roles fueron elegidos con los mismos criterios en ambos estudios (de asimetría y de solidaridad): personas que hubieran vivido en Santiago

Gloria Toledo V.

por más de 20 años, de nacionalidad chilena, todos adultos y con educación media (secundaria) completa.

Para la recopilación de datos optamos por cuestionarios con juegos de rol abiertos. Para implementar los juegos de roles del estudio de relaciones asimétricas trabajamos con un primer grupo de hablantes nativos de español de Santiago de Chile, compuesto por 20 informantes, que en el trabajo previo (Toledo y Toledo, 2006) fueron divididos por criterios de edad y género, pero que consideraremos de forma global en este apartado, ya que para el análisis de la actuación pragmática de hablantes no nativos, no tomamos en cuenta estas variables. La categoría de hablante nativo (HN) es usada para cotejarla, en un apartado posterior, con las producciones de angloparlantes hablantes no nativos de español (HNN).

Los datos del primer estudio (comportamiento pragmático para la petición en situaciones asimétricas) fueron recogidos en Santiago de Chile, en la Pontificia Universidad Católica y corresponden a académicos, estudiantes y funcionarios administrativos.

Para la segunda investigación (comportamiento pragmático para la petición en situaciones de solidaridad) parte de los datos fueron recogidos en Santiago de Chile (de forma electrónica) y otra parte en Vancouver, Canadá, donde se seleccionaron informantes chilenos que cumplieran con los requisitos de haber vivido más de veinte años en Santiago de Chile y no haber pasado más de dos años en Vancouver. Entre los informantes de este estudio (en sus dos partes) figuran dueñas de casa, empresarios, taxistas, profesionales y estudiantes universitarios. La incorporación de participantes en Canadá, responde a la estadía de la autora en la ciudad de Vancouver y la imposibilidad geográfica para recoger más datos en la capital de Chile. Los informantes en Canadá pertenecen a la misma comunidad de estudiantes de la Universidad de British Columbia en que la autora residía al momento de redactar esta parte del trabajo. El factor común

entre ellos es que realizan estudios de postgrado, pero en distintas áreas del conocimiento (geólogos, veterinarios, profesores de lengua e ingenieros civiles).

### **2. 3. Método de obtención de datos**

Para el primer estudio propusimos dos situaciones comunicativas que implican peticiones en relaciones asimétricas y pedimos a los informantes que respondieran por escrito cómo reaccionarían a los escenarios propuestos, los cuales exhortan actos de petición en una situación laboral: (PH<PO) pedir dos días libres al jefe y (PH>PO) pedirle al empleado que posponga sus días libres (ver anexo 2.1)<sup>57</sup>. El juego de roles (ver anexo 1) comprende dos preguntas para formular peticiones, de acuerdo a diferentes perspectivas de poder. La segunda perspectiva, en que el hablante ostenta más poder que el oyente, (PH>PO) fue observada por muchos de los informantes como un turno relacionado con la primera pregunta. Consideramos esto como una ventaja, ya que la toma de turnos asemeja más este juego de roles a la interacción verdadera. Por otra parte, al asumir la segunda situación como un turno, los informantes movilizaron nuevas estrategias y actos de habla relacionados con la petición (disculpas, negación), aportando más riqueza a los datos recopilados.

Para el estudio complementario, que muestra el comportamiento pragmático de hablantes chilenos en situaciones de simetría social, planteamos otras dos situaciones, ambas de solidaridad, pero diferenciadas por la naturaleza de la petición: pedir el automóvil prestado

---

<sup>57</sup> Puesto que el primer estudio data del año 2006, no hemos podido recopilar todos los datos obtenidos, por lo tanto, la muestra de datos aparece incompleta en el anexo. La transcripción de las respuestas de los informantes respetó todas las selecciones de estos, pero arreglamos los problemas ortográficos.

en el primer caso y dinero para un pasaje de bus en el segundo. Nuestra idea es ver cómo influye la naturaleza de lo pedido en un mismo tipo de situación.

Hemos descartado la recogida de datos mediante testimonios en conversaciones naturales, que si bien son la forma ideal para observar el comportamiento pragmático, presentan ciertas limitaciones, que hemos reseñado con anterioridad (Ver Cohen, Manion y Morrison, 2000, citado en Kasper y Rose, 2002: 76 – 78) entre las que cuentan: la dificultad para detectar altas frecuencias del fenómeno pragmático en cuestión y para controlar las producciones que queremos que aparezcan en nuestro corpus, además del excesivo tiempo que supone esta forma de recolección de datos. Creemos que el método seleccionado (juego de roles)<sup>58</sup> presenta varias ventajas en relación con el propósito del trabajo ya que, por una parte proporciona un contexto discursivo relativamente amplio, pero al mismo tiempo permite la obtención de respuestas prototípicas, cuya consecución a partir de una situación de habla real es muy difícil para un estudio de esta naturaleza. Por otra parte, mediante el juego de roles es posible controlar mejor las variables en juego: poder (P) y distancia social (DS).

Dentro de las posibilidades que existen para la recopilación de datos, hemos descartado también la recogida de testimonios orales grabados, a partir de juegos de roles o de dramatizaciones. Estimamos que, para el juego de roles, la intervención oral de un informante no debiera diferir significativamente respecto a la forma escrita, pues lo que esperamos es obtener información relativa a aspectos puntuales de la competencia pragmática de los hablantes, la cual puede sustraerse de una u otra forma. En cuanto a

---

<sup>58</sup> El estudio de asimetría puede considerarse como un juego de roles semi – abierto, ya que da la posibilidad de interpretar la segunda situación como un turno. En el estudio de solidaridad se trata de un juego de roles cerrado, que permite la aparición de un turno solamente.

Gloria Toledo V.

las dramatizaciones, estas suponen intervenciones consecutivas de los interlocutores, lo cual, si bien aporta una mayor riqueza de datos para el análisis de la interacción, a la vez escapa al control de lo que queremos analizar puntualmente y de forma acotada en este estudio: estrategias y movimientos de apoyo para la petición.

La organización del juego de roles que hemos propuesto es la siguiente:

|       |       |
|-------|-------|
| H – O | H – O |
| P < P | P > P |
| + D   | + D   |

Grupo a) {+DS}, {H < O}

Grupo b) {+DS}, {H > O}

Puesto que estos dos estudios de comportamiento pragmático en hablantes chilenos, serán posteriormente contrastados con HNN de español -cuyo corpus es comparativamente más pequeño, hemos planteado el empleo de estrategias y movimientos de apoyo para la petición en términos de porcentaje de uso y no de frecuencia. Los HN de español serán el grupo de control, cuyo comportamiento será el parámetro para evaluar la actuación pragmática de los HNN. Este procedimiento facilitará el análisis cuantitativo de cada muestra, sin embargo, el procedimiento principal para nuestro análisis será el análisis pragmático cualitativo de los aprendientes de español, ya que las pequeñas muestras de nuestros informantes HNN favorecen el análisis con mayor nivel de detalle.

El análisis del comportamiento pragmático de hablantes chilenos en la petición, se abordará de la forma que lo muestra el siguiente esquema:

**Figura 11: Estructura de la investigación sobre la petición en HN**



## **2. 4. Análisis de los datos para el primer estudio: relaciones asimétricas (RA)**

### **2. 4. 1. Análisis de las estrategias usadas para la petición en hablantes chilenos**

Con objeto de comprender mejor los factores y estrategias que median en la petición cuando la llevan a cabo hablantes tanto nativos como no nativos, Blum – Kulka, House y Kasper (1989), establecieron una taxonomía de acuerdo a la cual clasificaron los actos de petición en nueve tipos de realizaciones que, según la perspectiva que tome el hablante, pueden estar orientadas hacia si mismo, hacia el oyente, direccionadas hacia ambos o hacia ninguno. Estas estrategias a su vez pueden ser modificadas interna o externamente por otros elementos que tienden a disminuir el impacto de la petición o bien a aumentarlo. Con estos elementos: estrategias para la petición y movimientos de apoyo que modifican la petición y la perspectiva de ésta, los hablantes ponen en funcionamiento un engranaje de recursos destinados a que sus actos de habla tengan el impacto que culturalmente se espera. El hablante debe disminuir lo más posible el grado de imposición, con objeto de que haya un efecto perlocutivo positivo en el interlocutor y este acceda a lo requerido por el hablante. El repertorio de estrategias para la petición diseñado por Blum – Kulka et al.

(1989), se organiza en una escala que va de un mayor a menor grado de dirección. Cabe señalar que esta tipología considera normalmente la perspectiva orientada hacia el oyente, no obstante, al analizar las realizaciones de informantes chilenos (Toledo y Toledo, 2006), se hizo necesario incorporar tanto la perspectiva orientada hacia el oyente como hacia el hablante, hacia ambos o la orientación impersonal. Blum – Kulka ejemplifica las frases obligativas y las dudas preparatorias como enunciados orientados solo al oyente y propone ejemplos como: *Vas a mover el carro* o *¿Podrías limpiar la cocina?* No obstante el análisis de las peticiones en hablantes chilenos (op. cit., 2006) deja ver casos como: *Debo solicitarle autorización* o *¿Puedo tomar dos días?* y situaciones en que la perspectiva es impersonal: *¿Es posible tomar dos días?* Considerando esto, nuestro estudio clasificó las realizaciones obtenidas dentro del repertorio de estrategias ya mencionado, pero tomando en cuenta mayor diversidad de perspectivas en la petición.

Todos los ejemplos que utilizamos para la explicación de las estrategias han sido obtenidos de nuestros informantes, excepto en el caso de peticiones con expresiones indirectas suaves, que no se registraron en nuestro corpus. Las estrategias en sí mismas conforman el acto nuclear de la petición, es decir, el elemento mínimo indispensable para la funcionalidad del acto de habla.

1. Derivación de modo (DM): en que el modo del verbo señala la fuerza ilocutiva. Así por ejemplo el uso del imperativo en: *“Déjame tomar dos días libres”*.
2. Performativas (P): enunciados en que la fuerza ilocutiva es nombrada explícitamente: *“Solicito que (...) pueda tomarme esos dos días”*
3. Rodeos performativos (RP): enunciados en que la expresión de la fuerza ilocutiva es modificada por atenuadores, por ejemplo, *“Le agradecería que tratara de solucionar su problema de otra forma y viera la forma de posponer su ausencia”*

4. Frasas obligativas (FO): enunciados que imponen una obligación al oyente para llevar a cabo el acto. En nuestro corpus encontramos estas frases, pero entendidas como una obligación impuesta por H hacia sí mismo: *“Debo ausentarme dos días esta semana”*.
5. Frasas de expresión de deseo o necesidad (FED): enunciados que imponen el deseo o necesidad del hablante de que el oyente lleve a cabo el acto, por ejemplo, *“Necesito que me dé permiso por dos días”*
6. Fórmulas de sugerencia (FS): enunciados que conllevan, en forma de insinuación, una propuesta para hacer algo: *“Esos dos días se los puede tomar en otra ocasión, si es que no urge tanto como el trabajo a realizar”*.
7. Dudas preparatorias (DP): enunciados que contienen referencias a condiciones preparatorias (habilidad, deseo) convencionalizadas en cada lengua específica: *¿Es posible que tomes estos días en otra situación?*
8. Expresiones indirectas fuertes (IF): enunciados que contienen referencia parcial del elemento u objeto necesitado para la implementación del acto: *“Tú sabes cómo estamos de trabajo y es vital que todos estemos aquí”*
9. Expresiones indirectas suaves (IS): enunciados que no hacen referencia a la petición propiamente tal (ni a ninguno de sus elementos) pero son interpretables como peticiones por el contexto: *“Y pensar que jamás me he tomado un día libre.”*



**Tabla 2. 1. Estrategias usadas por los hablantes chilenos en la petición, considerando la relación de poder hablante – oyente.**

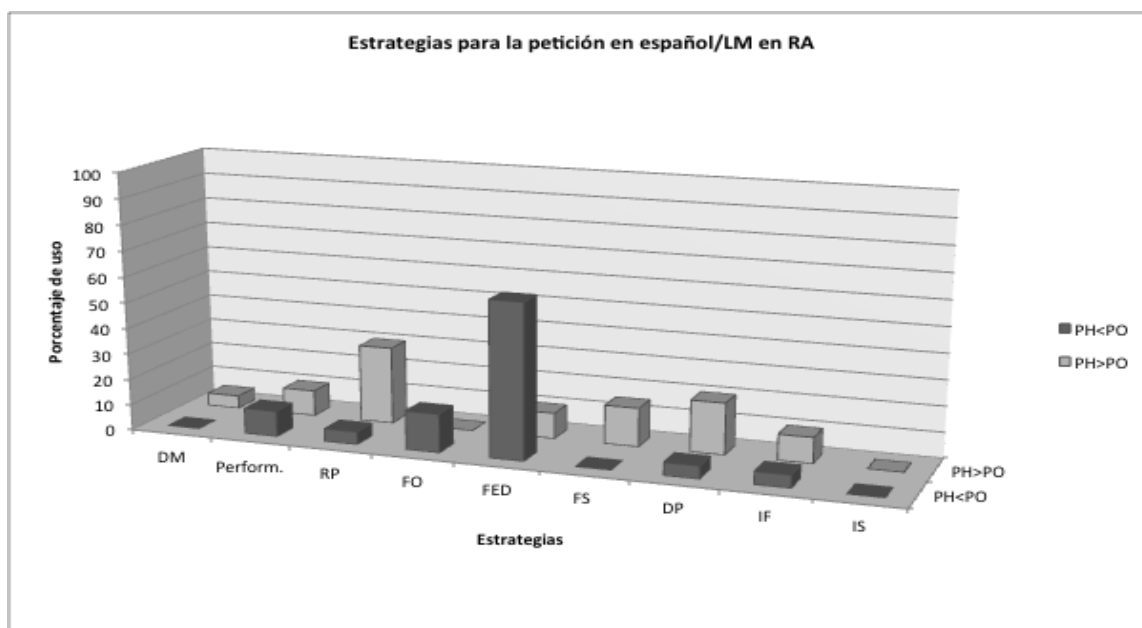
| <b>Estrategia</b>    | <b>PH &lt; PO</b> | <b>PH &gt; PO</b> |
|----------------------|-------------------|-------------------|
| <b>DM</b>            | -                 | 1                 |
| <b>Performativas</b> | 2                 | 2                 |
| <b>RP</b>            | 1                 | <b>6</b>          |
| <b>FO</b>            | 3                 | -                 |
| <b>FED</b>           | <b>12</b>         | 2                 |
| <b>FS</b>            | -                 | 3                 |
| <b>DP</b>            | 1                 | 4                 |
| <b>IF</b>            | 1                 | 2                 |
| <b>IS</b>            | -                 | -                 |

En PH<PO, las frases de expresión de deseo aparecen como la estrategia preferida para la petición (60% del total). Estos enunciados se manifestaron, en su totalidad, como expresiones de necesidad. Su alta frecuencia deja muy atrás a la estrategia que la sigue: las frases obligativas, que representan tan sólo un 15% del porcentaje de uso. La orientación en el empleo de frases obligativas es siempre hacia el hablante, lo que apunta una vez más a que H debe hacer parecer su petición como algo absolutamente necesario; la obligación la asume para sí mismo H, sin traspasar esa carga de compromiso al oyente. Este uso apunta a reforzar la imagen del hablante, mediante el recurso de hacer parecer la petición como algo más imperioso y objetivo que la manifestación de un deseo (forma definida por Blum – Kulka et al. (1989).

Las dudas preparatorias que aparecieron entre nuestros informantes en PH<PO (5%) están, en su mayoría, orientadas hacia el hablante o son de orientación impersonal y escasamente se dirigen hacia el oyente. Con el mismo porcentaje de uso que las dudas preparatorias, el empleo de expresiones indirectas fuertes es escaso en PH<PO (5%) y

nulo en el caso de las expresiones indirectas suaves. Por otra parte, no se presentaron casos de derivación de modo empleando la forma imperativa del verbo, sin embargo, en PH>PO, hemos incluido en este ámbito una forma convencionalmente usada como expresión de mandato: *...favor de cumplir y enviarlo vía e – mail*. La razón por la cual circunscribimos el infinitivo dentro de la derivación de modo, es que, a pesar de ser una forma que no se puede conjugar, se trata de una expresión directa de mandato que, como tal, es ubicable en la primera posición del repertorio de estrategias que observamos para este análisis.

**Gráfico 2. 1**



|       | DM | Perform. | RP | FO | FED | FS | DP | IF | IS |
|-------|----|----------|----|----|-----|----|----|----|----|
| PH<PO | 0  | 10       | 5  | 15 | 60  | 0  | 5  | 5  | 0  |
| PH>PO | 5  | 10       | 30 | 0  | 10  | 15 | 20 | 10 | 0  |

En la relación PH>PO, la petición se muestra preferentemente bajo la forma de rodeos performativos (30%), seguida por el empleo de dudas preparatorias (20%), en su mayoría, de orientación impersonal. En esta segunda situación se presenta mayor variabilidad en el

Gloria Toledo V.

uso de estrategias, no observándose una preferencia tan marcada por ninguna de ellas, como ocurre en la situación anterior. Aparentemente, un mayor grado de poder favorecería la variación estratégica para el acto de habla que analizamos, desligando al enunciador de la idea de hacer parecer su requisito como algo tan necesario como lo supone la selección de frases de expresión de deseo o frases obligativas. Otra idea que podría explicar la variedad selectiva en PH>PO, sería la comprensión del cuestionario -en cuanto a sus dos situaciones- como un sistema de turnos consecutivos, de acuerdo a lo cual la intervención del hablante en PH<PO determinaría la posterior selección del oyente para su propio turno de habla en PH>PO.

#### **2. 4. 2 Fórmulas de tratamiento en hablantes chilenos en relaciones asimétricas**

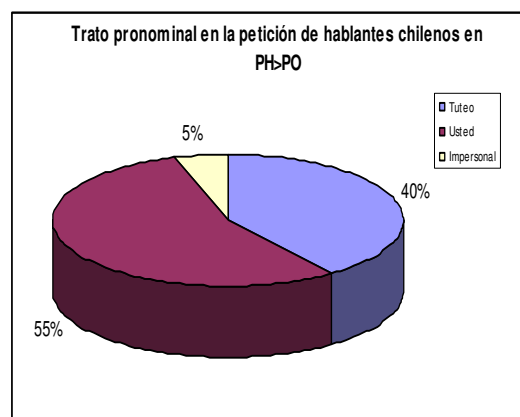
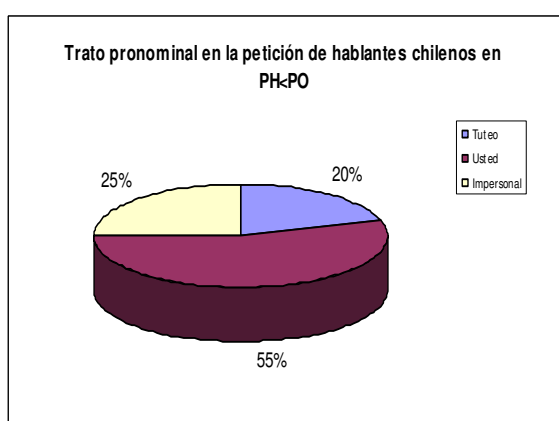
Creemos de interés complementar el análisis del acto nuclear en la petición con una breve referencia a la deixis social observada en nuestro corpus, manifestada en las fórmulas de tratamiento *tú*, *usted* o el trato impersonal.

El uso de los pronombres personales permite hacerse una idea de la distancia social que media entre los participantes de la interacción verbal, ya que estos son marcadores del grado de familiaridad entre los agentes del acto comunicativo. De esta forma, el empleo de los pronombres puede dar cuenta también de una dimensión subjetiva del hablante quien, a pesar de desenvolverse en una situación de asimetría, como en PH<PO, puede comprender esta como una interacción de menor distancia social, conforme a nociones y conceptos personales.

**Tabla 2. 2: Fórmulas de tratamiento**

|            | Poder   | total |
|------------|---------|-------|
| Tuteo      | PH < PO | 4     |
| Usted      |         | 11    |
| Impersonal |         | 5     |
| Tuteo      | PH > PO | 8     |
| Usted      |         | 11    |
| Impersonal |         | 1     |

**Gráficos 2. 2. 1 (PH<PO) y 2. 2. 2 (PH>PO): Fórmulas de tratamiento**



|       | Tuteo | Usted | Impersonal |
|-------|-------|-------|------------|
| PH<PO | 20    | 55    | 25         |
| PH>PO | 40    | 55    | 5          |

En ambas relaciones de poder se observa una preferencia por marcar mayor distancia social, influida por la relación de asimetría en la situación laboral planteada en nuestro juego de roles. Es así como la forma *usted* alcanza un 55% de las realizaciones, frente a un 20% de inclinación por el tuteo en PH<PO. En esta misma situación, se aprecia un significativo 25% de preferencia por el trato impersonal. Es posible que esta forma de tratamiento se perciba como menos comprometedor tanto para el hablante como para el oyente. El menor grado de compromiso para el hablante se debe a que la imposición de su petición no lo involucra directamente, pues el trato impersonal de alguna forma

Gloria Toledo V.

desvincula la subjetividad del hablante en el acto de habla. La impersonalidad compromete también menos al oyente respecto a una eventual negación de lo requerido, que no parecerá afectando tan directamente al sujeto de la petición (H en PH<PO).

La selección del tuteo en PH<PO no parece muy usual. La revisión de nuestros cuestionarios y las entrevistas cualitativas que realizamos, como también nuestra experiencia en la comunidad de habla chilena, nos dice que este comportamiento, que tiende a disminuir la distancia social, se aprecia más frecuentemente en personas con mayor nivel de estudios, que se conciben y se ubican en un plano más horizontal respecto a interlocutores con el mismo o inferior nivel de educación, aunque estos tengan un rango mayor. En este sentido, la intención del hablante sería preservar su imagen positiva.

En la situación PH>PO se observa, como ya señalamos, el mismo porcentaje de uso de *usted* que en la situación anterior. Es importante considerar esta preferencia por el trato formal aquí, pues la enseñanza tradicional de los pronombres *tú* y *usted* en ELE, tiende a restringir el uso de *usted* para la persona con menos rango o poder en la interacción comunicativa. La mantenimiento de la distancia social y el trabajo de imagen, en una sociedad estratificada como la chilena, privilegia un trato formal, que tiende a la cortesía negativa y preserva la imagen social de los participantes de la comunicación.

Frente a la variación pronominal en PH>PO, cabe la pregunta respecto a si el empleo de tuteo en este caso -que registra un 40% de uso- es entendido como una forma de practicar la cortesía positiva o un procedimiento para marcar aun más fuertemente el rango de H respecto a O. Durante las entrevistas colectivas (*focus groups*) con nuestros informantes chilenos percibimos el siguiente comportamiento: si entre los interlocutores (jefe y empleado) existía una DS, marcada por el nivel socioeconómico o educacional, el tratamiento informal busca marcar las diferencias entre los participantes de la comunicación. Por el contrario, si el nivel educacional y/ o socioeconómico es el mismo, el

tuteo tiende a la cortesía positiva, es decir, a establecer lazos de camaradería entre los interlocutores.

Por último, se puede interpretar la escasa frecuencia de formas impersonales en Sit. 2 (5%), conforme al hecho de que a este hablante con más poder no le interesa librar su imagen de la carga de compromiso que implica la negación de la petición, pues su rango comprende y valora la toma de decisiones y la asertividad.

#### **2. 4. 3. Análisis del grado de dirección o indirectión en hablantes chilenos en RA**

Guiados por el repertorio de estrategias que hemos presentado, es posible determinar tres niveles de dirección/ indirectión, organizados en la siguiente gradación:

a) estrategias directas (ED): 1 – 5

b) estrategias convencionales indirectas (ECI): 6 y 7

c) estrategias indirectas no convencionales (EINC): 8 y 9

En 1, 2 y 3 la fuerza ilocutiva se deriva de indicadores lingüísticos.

En 4 y 5 el entendimiento radica en el contenido semántico del enunciado.

En 6 y 7 la interpretación es ayudada por el uso convencional.

En 8 y 9 radica fuertemente en el contexto.

El grado de dirección o indirectión que moviliza un hablante frente a la emisión de una determinada estrategia de cortesía, se refiere a la distancia menor o mayor entre el sentido literal de lo enunciado y su sentido intencionado. Una estrategia será más directa que otra si la intención ilocutiva es más clara, es decir, si el proceso interpretativo para llegar de lo que se dice a lo que se quiere decir es más explícito. En estos casos los operadores de cortesía –dentro del acto nuclear- aparecen neutralizados, prevaleciendo

otra ley que rige la interacción verbal: “sea claro” (Lakoff, 1973)<sup>59</sup>, como ocurre con el empleo de formas de imperativo para la petición.

Un alto grado de indirección puede llegar a realizaciones donde el sentido pragmático debe estar apoyado fuertemente por operadores contextuales, que permitan el entendimiento de lo enunciado y garanticen la continuidad conversacional.

La elección de una estrategia de mayor o menor indirección va a estar mediatizada por variables sociales y culturales. El nivel de cortesía requerido depende del poder relativo del oyente respecto al hablante y de la distancia social. Dependiendo del tipo de discurso o del objetivo de la interacción, va a predominar el deseo de mantener las buenas relaciones “sea cortés” (Lakoff, 1973) o van a prevalecer las estrategias que se dirigen hacia una transmisión eficaz, teniendo cabida las máximas de Grice (1975): cantidad y modalidad. Al respecto, Escandell señala:

[...] cuando lo importante es transmitir eficazmente una información y especialmente cuando esa información interesa en particular al destinatario, la necesidad de concisión hacen prevalecer los principios conversacionales por encima de la cortesía. (2003:141).

Ahora bien, la convencionalidad se refiere a recursos que tienden a aceptarse comúnmente como formas idiomáticas estándar en actos de habla indirectos. Estas estructuras tienen la propiedad de mantener su significado literal y convencional. Según Blum – Kulka et al. (1989), las preguntas sobre la habilidad del oyente son ejemplos por excelencia de la indirección convencional. Así por ejemplo el enunciado: *¿Podrías*

---

<sup>59</sup> Lakoff (1973) intenta completar las máximas griceanas sobre la conversación y propone dos reglas básicas: *sea claro* y *sea amable* a las que añade (a) no imponga su voluntad sobre el interlocutor; (b) Indique opciones.

*llevarme a casa?* mantiene su carácter de pregunta a la vez que funciona como un acto de petición indirecto. A nuestro juicio ocurre lo mismo si la pregunta se orienta hacia el hablante: “¿Puedo tomarme dos días libres?” ya que la doble funcionalidad del enunciado se mantiene. Este tipo de convenciones pragmáticas se oponen a las convenciones contextualizadas, en cuanto las primeras son formas particulares de llevar a cabo ilocuciones, que conllevan significados específicos en situaciones sociales de carácter universal o en culturas particulares (Gumperz, 1982).

Para la indirección convencional, las convenciones más importantes son pragmlingüísticas por naturaleza, en otras palabras, la convencionalización radica principalmente en las propiedades del enunciado. La indirección no convencional en tanto, tiene un final abierto en términos de contenido proposicional y en forma lingüística y fuerza pragmática; la ambigüedad radica en lo que quiere decir el hablante (vaguedad pragmática).

**Tabla 2. 3: Manejo de estrategias de acuerdo al grado de dirección en ELM**

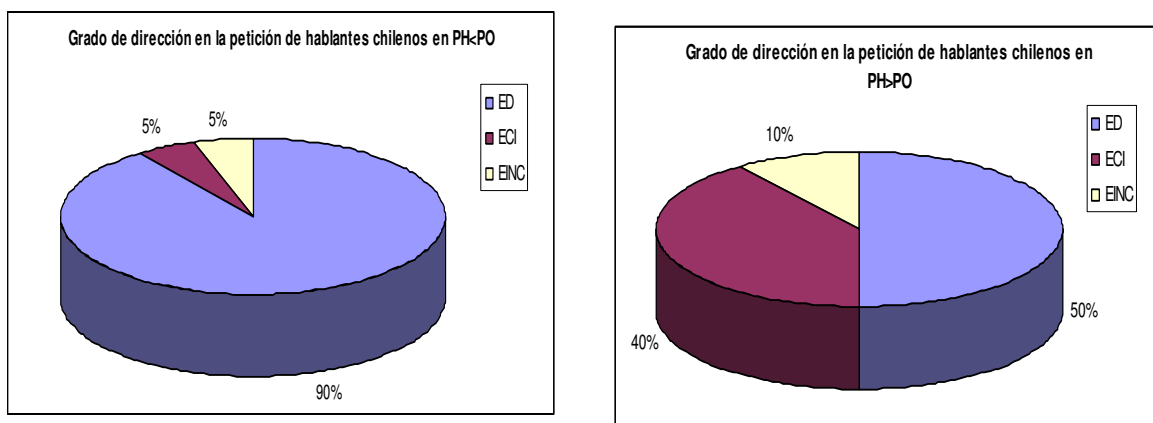
|             | <b>PH &lt; PO</b> | <b>PH &gt; PO</b> | <b>Total</b> |
|-------------|-------------------|-------------------|--------------|
| <b>ED</b>   | 18                | 10                | <b>28</b>    |
| <b>ECI</b>  | 1 + 1*            | 8                 | 9 + 1*       |
| <b>EINC</b> | 1                 | 2                 | 3            |

Entre nuestros informantes chilenos puede observarse un escaso manejo de estrategias más indirectas, tanto convencionales como no convencionales. Esta tendencia a la dirección muestra el mismo fenómeno observado por Koike (1989), en que alumnos aprendices de ESL parecían darle prioridad a la meta ilocutiva. En este sentido, comprobaríamos en un análisis contrastivo que el manejo de la dirección no está reñido con las prácticas sociopragmáticas de la comunidad de habla chilena. Los resultados que podemos apreciar en nuestro estudio contradicen gran parte de las investigaciones



pragmáticas que asocian un mayor grado de indirección con la cortesía. De hecho, los patrones evolutivos de IL (Ellis, 1992, 1997; Kasper y Rose, 2002, entre otros) muestran el paso desde el empleo de formas más directas a formas de mayor indirección, indicando con ello un desarrollo pragmático. Sin embargo, el comportamiento de la comunidad de control, que hemos establecido como grupo meta, muestra el empleo de dirección en contextos de asimetría y distancia social, por ende, la evolución de nuestros aprendientes de ELE debería ir en un sentido inverso, vale decir, hacia el empleo de estrategias directas.

**Gráfico 2. 3. 1 (PH<PO) y 2. 3. 2 (PH>PO): Grado de dirección**



El cuadro y los gráficos nos muestran que los chilenos, en ambas situaciones, prefieren estrategias más directas: 90% en PH<PO y 50 % en PH>PO, sin embargo, en una posición de dominio sobre el oyente (Sit. 2), H muestra una tendencia importante al uso de estrategias indirectas convencionalizadas: 40%, que no está muy por debajo de la frecuencia que exhiben las estrategias directas. Como se ha referido, pareciera ser que en nuestro estudio los hablantes en situaciones en que ostentan menos poder respecto a su interlocutor, tienden a marcar fuertemente la fuerza ilocutiva, especialmente a través de la expresión de necesidad y evitando la indirección. Esta situación es interesante pues la cortesía, tradicionalmente asociada con la indirección, debiera funcionar de forma más

importante en PH<PO, no obstante se observa un empleo de indirección mayor en la segunda situación. Cabría esperar entonces que en la primera situación, la cortesía se despliegue en el uso de movimientos de apoyo, como los modificadores externos o internos.

#### **2. 4. 4. Empleo de modificadores**

Los modificadores son elementos periféricos que preceden o anteceden al acto nuclear y pueden tener la función de reforzadores o atenuadores del acto.

Los modificadores pueden clasificarse en externos e internos, según la relación que establezcan con el acto nuclear. Un ejemplo tomado de nuestro corpus, que grafica la estructura prototípica de la petición sería: *Jefe, [precursor para llamar la atención: modificador externo] necesito urgente [modificador interno: reforzador de la fuerza de la petición] tomarme dos días libres (acto nuclear: frase de expresión de deseo) se trata de un asunto ineludible. [justificador de la petición: modificador externo].*

##### **2. 4. 4. 1 Modificadores externos**

Estos recursos son cláusulas o términos opcionales, que pueden atenuar o reforzar la fuerza de la petición. Blum – Kulka et al. (1989) propone que entre esta clase de elementos periféricos podemos encontrar: precursores (*alerters*) y justificadores (*grounders*). Los primeros dirigen la atención del oyente hacia el acto de habla, por ejemplo: *Don X, por motivos personales...* y los justificadores aportan razones para hacer

concebible la petición. Su función es desarmar la posibilidad de negación por parte del oyente<sup>60</sup>, por ejemplo: *Resulta que se enfermó mi hermana en el sur y quiero ir a verla.*

Además de estos modificadores, encontramos en nuestro corpus otros tipos de movimientos de apoyo para la petición. Muchos de ellos cabrían en la categoría de *disarmers*, es decir, mecanismos que tienden a desarticular una eventual respuesta negativa de parte del oyente (ver Márquez – Reiter, 2002), sin embargo, quisimos darle una denominación especial, de acuerdo a la función que cumplía cada uno de estos elementos. Algunos de estos modificadores (disculpa y promesa de reparo) se cruzan con el acto de pedir disculpas, por lo que pueden encontrarse en trabajos de Blum – Kulka referidos a este acto de habla, aunque en nuestro corpus se presentan como modificadores de la petición y resulta interesante analizar su ocurrencia de uso.

Con las promesas de reparo el hablante se compromete a solucionar el problema o incomodidad que pudiese generar la aceptación de su petición. De esta forma, se adelanta a posibles objeciones que pudiera manifestarle el oyente y le da menos campo para la negación: *Procuraré dejar todo adelantado o en su defecto avanzado lo máximo posible para que mi ausencia no cause algún perjuicio a la empresa.*

También es posible encontrar advertencias, como modificadores externos, de hecho, en nuestro corpus se presentaron dos casos en que el hablante advierte a su interlocutor que, aunque éste deniegue su petición, de igual forma llevará a cabo su propósito. Es interesante comprobar el uso de este modificador, ya que representa una fuerte amenaza a la imagen negativa del oyente. Un ejemplo encontrado entre los informantes chilenos

---

<sup>60</sup> Blum – Kulka (1989) establece una división entre *grounders* y *disarmers*, pero los hemos reunido bajo la denominación de modificadores externos, ya que el objetivo fundamental de la justificación es “desarmar” la posibilidad de negación por parte del oyente.

Gloria Toledo V.

es: *De todos modos, si me niegas la autorización iré igual ya que es imprescindible que salga.*

Las expresiones de agradecimiento por adelantado son modificadores, mediante los cuales el sujeto que formula la petición expresa de antemano su agradecimiento en caso de que el oyente acceda a sus demandas, comprometiéndolo más a una respuesta positiva: *Le agradecería que tratara de solucionar su problema de otra forma.*

Las expresiones de entendimiento son recursos con los cuales el hablante expresa su comprensión frente al problema o incomodidad que implica la petición: *Señor, yo entiendo perfectamente sus razones para ausentarse, pero desgraciadamente este no es un buen momento y usted lo sabe.*

Las expresiones de consecuencias se emplean para poner de manifiesto la gravedad del incumplimiento del acto o de la concesión de la petición, e implica un alto grado de imposición. En nuestro corpus este recurso se presentó desde una perspectiva de más a menos poder: *Si nos falla perdemos todos.* Aunque este modificador y las advertencias son recursos similares, por cuanto asumen una perspectiva virtual, producto de una eventual negación de la petición, entendemos la advertencia como un recurso más amenazante que la expresión de consecuencias. En efecto, el diccionario de la RAE (2008) define *advertir* como: avisar con amenazas y la *consecuencia* como: tener o traer resultas un hecho o suceso, o producir necesariamente otros.

Las preguntas de cierre (PC), son recursos que reformulan una petición hecha con anterioridad. Se asemeja a una duda preparatoria, pero no constituye el acto nuclear mismo, sino un modificador de éste: *Jefe, estoy súper complicada en asuntos personales impostergables y necesito urgente tomarme dos días libres. Entiendo la sobrecarga de trabajo, pero se trata de un asunto ineludible. ¿Te parece posible?*

Gloria Toledo V.

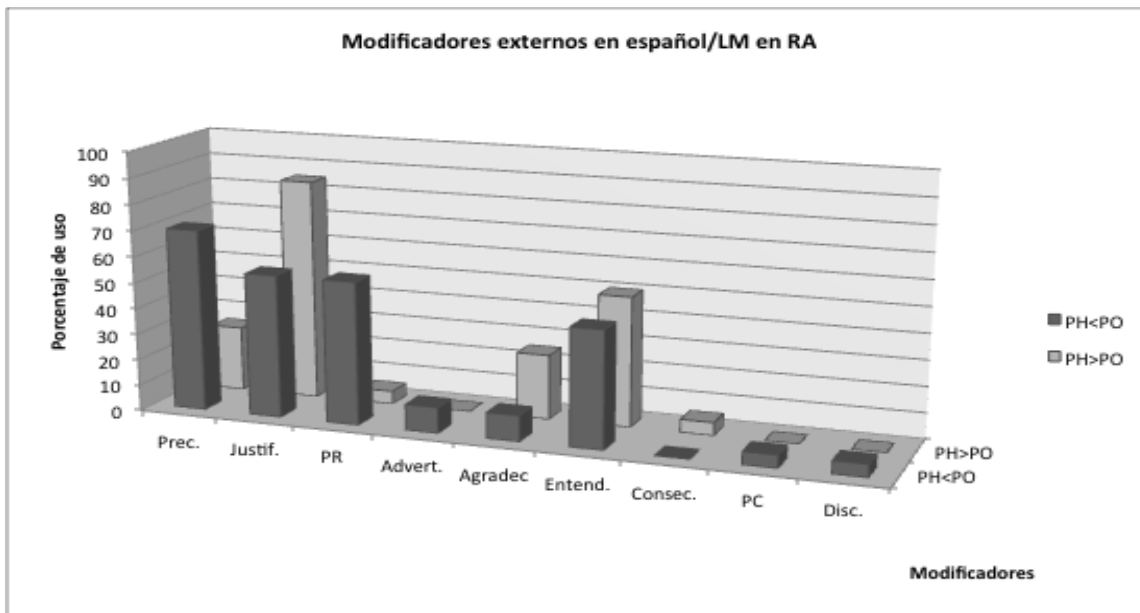
Finalmente, mediante las disculpas, el hablante recurre a fórmulas estereotipadas para que atenúan una amenaza a la imagen negativa del oyente: *Gracias por comprenderme y discúlpeme por los inconvenientes que le planteo.*

**Tabla 2.4. Manejo de modificadores externos**

| <b>Modificadores E.</b>   | <b>PH &lt; PO</b>        | <b>PH &gt; PO</b>        | <b>Total</b>                   |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| <b>Precursos</b>          | <b>14</b>                | <b>5</b>                 | <b>19</b>                      |
| <b>Justificadores</b>     | <b>11</b>                | <b>17</b>                | <b>28</b>                      |
| <b>Promesa de reparo</b>  | <b>11</b>                | <b>1</b>                 | <b>12</b>                      |
| <b>Advertencia</b>        | <b>2</b>                 | <b>-</b>                 | <b>2</b>                       |
| <b>Agradecimiento</b>     | <b>2</b>                 | <b>5</b>                 | <b>7</b>                       |
| <b>Entendimiento</b>      | <b>9</b>                 | <b>10</b>                | <b>19</b>                      |
| <b>Consecuencia</b>       | <b>-</b>                 | <b>1</b>                 | <b>1</b>                       |
| <b>Pregunta de cierre</b> | <b>1</b>                 | <b>-</b>                 | <b>1</b>                       |
| <b>Disculpa</b>           | <b>1</b>                 | <b>-</b>                 | <b>1</b>                       |
| <b>Total</b>              | <b>51</b>                | <b>39</b>                | <b>90</b>                      |
| <b>Promedio de uso</b>    | <b>2,55 por hablante</b> | <b>1,95 por hablante</b> | <b>2,25, en cada situación</b> |

En la tabla 2. 4 hemos incluido el promedio por hablante del uso de modificadores externos en la petición, pues este factor y el tipo de modificadores empleados por los HN, serán comparados con la actuación pragmática de hablantes no nativos de español

**Gráfico 2. 4**



|       | Prec. | Justif. | PR | Advert. | Agradec. | Entend. | Consec. | PC | Disc. |
|-------|-------|---------|----|---------|----------|---------|---------|----|-------|
| PH<PO | 70    | 55      | 55 | 10      | 10       | 45      | 0       | 5  | 5     |
| PH>PO | 25    | 85      | 5  | 0       | 25       | 50      | 5       | 0  | 0     |

Es muy importante señalar que para el cálculo del porcentaje de uso de los modificadores externos, hemos dividido la frecuencia de uso de cada modificador, por el número de informantes (20), lo que implica que cada informante podía hacer uso, en el acto de habla, de todos los modificadores que exhibe el gráfico, pero empleando una vez cada uno de ellos.

En la situación PH<PO se distingue una preferencia por los precursores, sin embargo, esta selección aparece proporcionalmente cercana a los justificadores y las promesas de reparo, ambos con una frecuencia de uso de un 55%, seguidos de cerca por las expresiones de entendimiento, con un 45% de uso. Dentro de los precursores más usados figuran: *Señor* y *don*, más el nombre del destinatario. En algunas ocasiones se

Gloria Toledo V.

utiliza el precursor *jefe*, pero éste parece ser más usado en contextos en que se observa cierto grado de solidaridad entre los participantes del acto de habla.

La situación PH>PO en tanto, exhibe un importante empleo de justificadores (85%), en relación con el uso de los otros modificadores: expresiones de entendimiento (45%), precursores (25%) y agradecimiento por adelantado, con otro 25%.

Suponemos que el empleo más escaso de precursores en Sit. 2, en relación con Sit. 1, se debe a que muchos informantes interpretaron esta situación como un turno de habla, en el cual no era tan necesario llamar la atención del oyente, pues éste era quien había iniciado la interacción, dejándola abierta para la intervención del hablante en PH>PO.

Entre los recursos menos utilizados está la expresión de consecuencia, que aparece en un solo caso (0,5% de uso): *Si nos falla perdemos todos* y que afecta fuertemente la imagen positiva de O. El otro modificador con menos aparición en PH>PO es la promesa de reparo, lo que es interesante desde el punto de vista de daño a la imagen positiva del oyente, pues su escaso empleo indica que H finalmente no tomará en cuenta la petición formulada por O. En el escaso empleo de este modificador por parte del grupo 2 se puede observar un mayor grado de imposición en el acto de habla y la mediación del rango y poder del emisor.

La expresión de entendimiento o comprensión por parte del hablante, es frecuente en PH<PO y PH>PO (45% - 50% respectivamente). Estos usos buscan generar empatía entre los interlocutores y respetar la imagen positiva de los participantes de la interacción. En este punto vale la pena reflexionar respecto a que, si bien es posible que distintas comunidades de habla compartan los mismos usos de modificadores, éstos pueden ser entendidos de manera diferente en cada cultura. Por este motivo presentamos a continuación un breve esquema de cómo es entendido el empleo de modificadores en la comunidad social y de habla de Santiago de Chile, basados en el análisis cualitativo de

nuestro corpus de hablantes chilenos, en las entrevistas cualitativas y en la observación en contextos naturales de habla.

**Tabla 2. 5: Modificadores y trabajo de imagen en la comunidad de habla chilena.**

| <b>Modificador</b>   | <b>Neutro</b> | <b>Imagen positiva de H</b> | <b>Imagen positiva de O</b> | <b>Imagen negativa de H</b> | <b>Imagen negativa de O</b> |
|----------------------|---------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| <b>Precursor</b>     |               | X                           |                             |                             |                             |
| <b>Justificador</b>  |               | X                           |                             |                             |                             |
| <b>PR</b>            |               |                             | X                           |                             |                             |
| <b>Advertencia</b>   |               |                             |                             |                             | X                           |
| <b>Agradec.</b>      |               |                             | X                           |                             |                             |
| <b>Entendimiento</b> |               |                             | X                           |                             |                             |
| <b>Consecuencia</b>  |               |                             |                             |                             | X                           |
| <b>PC</b>            | X             |                             |                             |                             |                             |
| <b>Disculpa</b>      |               |                             |                             | X                           |                             |

Hemos explicado el empleo de los modificadores entre hablantes de Santiago de Chile, como una forma de realizar un trabajo de imagen (resguardo o vulneración de esta), de tal forma que cada modificador tiende al refuerzo o daño de la imagen positiva, hacia H o hacia O; al refuerzo o daño de la imagen negativa, hacia H o hacia O; o bien es un modificador neutro.

Calificamos como un modificador neutro las preguntas de cierre en tanto, que se pueden interpretar como un mecanismo para reforzar la petición, asegurando la función fática en la comunicación.

Conforme a nuestra tabla, los modificadores más empleados por hablantes chilenos en la petición tienden a reforzar la imagen positiva tanto del hablante como del oyente, con un énfasis mayor en el resguardo de imagen positiva del último en la primera situación.



Quisiéramos hacer hincapié en que los modificadores en este análisis, si bien mantienen la imagen positiva de los interlocutores, no conllevan un trabajo de cortesía positiva o un intento por disminuir la distancia social, por el contrario, hemos interpretado cualitativamente el uso de estos recursos como mecanismos de resguardo de una imagen que se desea preservar, manteniendo el *statu quo* de la relación social entre los interlocutores.

#### **2. 4. 4. 2. Modificadores internos en RA**

Son elementos que atenúan o refuerzan la fuerza del acto nuclear. Entre ellos cuentan los adverbios de tiempo, lugar y modo, adjetivos y pronombres indefinidos y demostrativos, los tiempos y modos llamados de cortesía (condicional e imperfecto) y diminutivos o aumentativos.

En el análisis de la primera situación encontramos, como reforzadores de la petición, recursos léxicos como: *Es absolutamente necesario disponga de esos días*, que enfatizan la necesidad en la petición del hablante. Sin embargo, estos recursos no son tan frecuentes como los mitigadores léxicos que articulan enunciados del tipo: *Dos días como máximo*; *En esta ocasión y dada la situación...*; *Sólo por esta vez*; o *Por lo demás es la primera vez que pido esto*, en que las frases subrayadas muestran la petición como un elemento acotado y excepcional.

Entre los mitigadores sintácticos más usados están las frases condicionales y el empleo de subjuntivo: *Le pido si fuera posible que me diera...*; *Quisiera pedirle...*, cuyo objetivo es expresar cortesía y respetar la imagen negativa del oyente mediante un trato respetuoso. Con la misma intención, se puede ver el uso del condicional de cortesía en frases introductorias para la petición: *Le agradecería...* y en preguntas de cierre: *¿Sería tan amable?*

En la situación PH>PO se observan frases que funcionan como atenuadores: *¿Hay alguna posibilidad de postergar...?; Lo único que le pido...* El primer enunciado amenaza la imagen negativa del propio hablante, ya que obstaculiza su petición, haciendo parecer más escasas las posibilidades de que el oyente acceda a esta. En el segundo caso, se atenúa la petición para afectar lo menos posible la imagen negativa del oyente y hacer parecer que la petición efectuada por H no es algo tan significativo.

Como en la situación anterior, está muy presente el uso del condicional de cortesía en PH>PO: *Le agradecería si usted puede hacer algún esfuerzo para postergar...*, en que la frase subrayada tiende -como en los enunciados expuestos más arriba- a minimizar la naturaleza de lo pedido. Como veíamos, las expresiones de condicionalidad son utilizadas normalmente para evitar vulnerar la imagen negativa del oyente: *Te pediría que vieras si puedes postergarlas para más adelante; Me gustaría plantearle lo difícil que me resulta que ahora se ausente; Te pediría que postergaras tu licencia; Le agradecería que tratara de solucionar su problema de otra forma.* Estas expresiones, de más alta frecuencia, contrastan con el enunciado: *...haga lo posible por esperarse unos días*, en que, a pesar del uso del imperativo, la fuerza de la petición esta mitigada léxicamente por la expresión de *unos días*.

Dada la naturaleza impositiva del acto nuclear, se puede observar que la mayoría de los modificadores funcionan como atenuadores de la petición. En general, el tipo de modificador interno más usado tiene que ver con elecciones modales -condicional o subjuntivo- para atenuar el impacto de la petición y disminuir la amenaza a la imagen negativa del oyente, apoyando de esta forma la función de los modificadores externos en cuanto a preservar la imagen de los interactuantes, como vimos en la sección anterior.

Por último, es interesante observar que no se emplea en ningún caso el diminutivo, elemento léxico recurrente en la mitigación de la fuerza ilocutiva de un acto impositivo y culturalmente asociado a los hablantes chilenos en el ámbito latinoamericano.

#### 2. 4. 5. Perspectiva en la petición de hablantes chilenos en relaciones asimétricas

La perspectiva que asume el hablante en un acto de habla determina si la enunciación de este se orienta hacia el hablante, hacia el oyente, hacia ambos participantes o si se formula de manera impersonal.

- La perspectiva orientada hacia el hablante enfatiza el rol del agente (HH): *Debo ausentarme dos días en esta semana.*
- Orientadas hacia el oyente (HO): *¿Qué le parece que se tome esos días cuando terminemos?*
- Inclusivas: *Todos tenemos que estar en esta.*
- Impersonales: *Favor de cumplir y entregarlo vía e – mail.*

Los ejemplos entregados corresponden a casos registrados en nuestro corpus y son una muestra de la variedad de perspectivas para la petición, en situaciones en que media la distancia social entre los agentes del acto comunicativo.

En la tabla a continuación se muestra el comportamiento de hablantes chilenos respecto a la orientación que asumen en actos de petición.

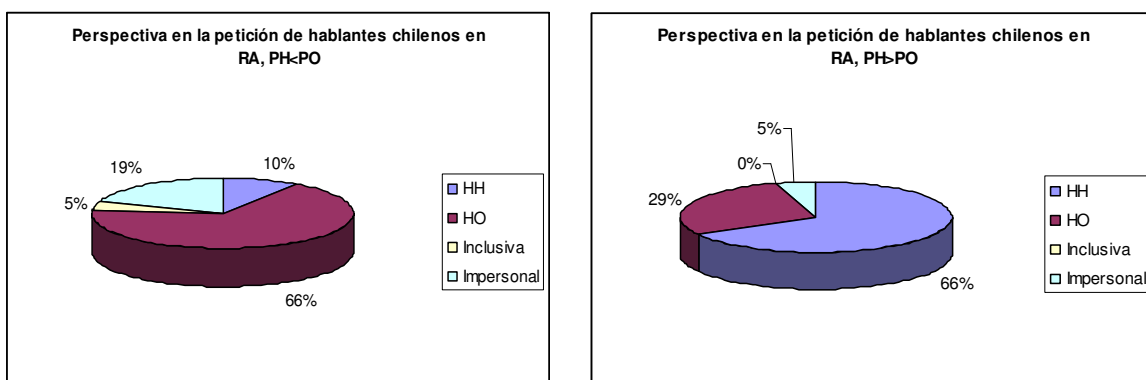
**Tabla 2. 6: Perspectiva en la petición**

| PH<PO       |       | PH>PO       |       |
|-------------|-------|-------------|-------|
| Perspectiva | Total | Perspectiva | Total |
| HH          | 2     | HH          | 14    |
| HO          | 14    | HO          | 5     |
| Inclusiva   | 1     | Inclusiva   | 0     |
| Impersonal  | 3     | Impersonal  | 1     |

Gloria Toledo V.

En los gráficos 2. 5.1 y 2. 5. 2, se puede observar -en los dos grupos- una preferencia por la perspectiva hacia el participante del intercambio comunicativo que sustenta más poder: esta situación corresponde, en el primer grupo, al oyente y en el segundo al hablante, con un resultado idéntico: 66% del total de realizaciones.

**Gráficos 2. 5.1 (PH<PO) y 2. 5. 2 (PH>PO): Perspectiva en la petición**



La perspectiva inclusiva es poco recurrente en PH<PO y nula en PH>PO. La orientación impersonal manifiesta una mayor importancia en la primera situación (19%), pues en la segunda exhibe solo un 5% de uso. Esta perspectiva entraña un distanciamiento del hablante respecto al rol de agente de la petición, de tal forma que no pueda percibirse subjetividad en el acto de habla. Con esto se consiguen dos propósitos: que el planteamiento de la petición parezca objetivo (no un deseo del hablante) y que la imagen del enunciador quede protegida o resguardada frente a una virtual negación de su demanda por parte del interlocutor.

**Tabla 2. 7: Resumen del análisis del comportamiento pragmático en ELM relaciones asimétricas.**

|   |   |
|---|---|
| <b>Empleo de estrategias</b>            | PH<PO: FED 60%. Se omiten: DM, FS e IS<br>PH>PO: RP 30%. Se omiten FO e IS  |
| <b>Fórmulas de tratamiento</b>          | PH<PO: usted 55%; impersonal 25% y tuteo 20%<br>PH>PO: usted 55%; tuteo 40% e impersonal 5%   |
| <b>Grado de dirección empleado</b>      | PH<PO: ED 90% y ECI y EINC 5%<br>PH>PO: ED 50%; ECI 40% y EINC 10%  |
| <b>Empleo de modificadores externos</b> | PH<PO: promedio de uso de 2,5 por hablante. Prefieren precursores, justificadores, promesas de reparo y expresión de entendimiento.<br>PH>PO: promedio de uso de 1,95 por hablante. Prefieren justificadores y expresiones de entendimiento.  |
| <b>Empleo de modificadores internos</b> | Preferencia en ambas situaciones, pero con mayor regularidad en la primera, por el condicional y el subjuntivo para la cortesía. La mitigación léxica suele trabajar como un atenuador de la petición, especialmente en la primera situación. |
| <b>Perspectiva asumida</b>              | PH<PO: HO 66%, impersonal 19%<br>PH>PO: HH 66%, HO 29%<br>En ambas situaciones la orientación es siempre hacia el interlocutor de más poder.  |

#### 2. 4. 7. Discusión de los resultados

Respecto al uso de estrategias, podemos acotar que el recurso más utilizado en PH<PO corresponde a las frases de expresión de deseo, que dejan muy atrás al resto. Las estrategias omitidas en esta situación fueron dirección de modo, fórmulas de sugerencia y

expresiones de indirectas suaves, entre las cuales la dirección de modo y las expresiones indirectas suaves, corresponden a los extremos de dirección e indirectación respectivamente.

La situación PH>PO exhibe mucho más variación en la selección de estrategias, sin que el uso de ninguna destaque demasiado por sobre las otras. Por otra parte, en esta situación el rodeo performativo se muestra como el recurso más usado, de lo que puede desprenderse que cuando el hablante ostenta mayor poder, se favorece el empleo de estrategias que conllevan un mayor nivel de dirección, sin embargo, se debe tomar en cuenta que la suma de estrategias convencionales indirectas es considerable en el segundo contexto. En cuanto a las estrategias que no presentaron uso alguno en la segunda situación, aparecen frases obligativas y expresiones indirectas suaves, descartando una vez más la indirectación extrema con la omisión de las últimas.

Es importante destacar que en PH<PO el hablante vulnera su imagen al pedir algo, pero en PH>PO es posible decir que el enunciador la refuerza, pues corresponde a su rango y su grado de poder efectuar la petición que hemos sugerido en el contexto.

En general, puede decirse que el objetivo ilocutivo impone el cumplimiento de la máxima de modalidad en la selección estratégica, para ambas situaciones de poder, por sobre la cortesía y su consecuente selección de estrategias más indirectas, lo cual Koike (1989) denominó proceso del significado a la forma.

Al respecto, cabe agregar que el grado de dirección que se manifiesta en la primera situación es relevante, mientras la segunda situación reduce su empleo a casi la mitad. En este sentido, no se observa lo que buena parte de los investigadores han concluido; que en situaciones que requieren mayor trabajo de cortesía (como PH<PO) los hablantes se inclinan por el uso de estrategias más indirectas.

Gloria Toledo V.

En cuanto al empleo de modificadores externos, la selección que exhiben los hablantes chilenos muestra una tendencia al resguardo de la imagen positiva de los hablantes, contribuyendo a mantener el *status* social de cada uno y, por ende, la distancia social que media entre ellos. En la revisión de trabajos sobre la petición en el español de Chile (ver primera parte), se hace mención a una inclinación de los hablantes chilenos hacia la cortesía negativa. Esto de ninguna manera desmiente nuestro análisis, de hecho lo confirma, pues esa tendencia tiene como propósito mantener relaciones asimétricas, en las cuales la imagen de los interactuantes se preserve en cuanto al rol social de cada uno. Lo interesante es constatar cómo el resguardo de la imagen, a través de mecanismos no relacionados con la indirección, contribuye también a la preservación del rango y el poder del hablante y/ o el oyente.

El uso de modificadores internos parece apoyar esta premisa de resguardar la imagen, pues en su selección y empleo se pueden constatar los propósitos de mitigar el impacto de la petición y llevar a cabo un trabajo de cortesía negativa.

Finalmente, podemos agregar que en la petición de hablantes chilenos la perspectiva se dirige al interlocutor con más poder: preferencia por la orientación al oyente, en la primera situación y por la orientación al hablante en la segunda. Es destacable también el empleo de la impersonalidad en la situación PH<PO, que es manejada por el hablante como una forma de desvincularse de la fuerza impositiva del acto de habla, protegiendo su imagen y también la de su interlocutor.

Cabe considerar dos aspectos relacionados con el juego de turnos en la interacción: primero, el contexto PH>PO no muestra rasgos impositivos o de rango muy marcados. De hecho, el rasgo impositivo más marcado se observa solamente en el menor empleo (casi nulo) de promesas de reparo.

## **2. 5. Análisis de los datos para el estudio de relaciones de solidaridad (RS)**

Este apartado estudia el empleo de estrategias y movimientos de apoyo para la petición en situaciones de solidaridad, vale decir, en circunstancias en que no median la distancia social ni las relaciones de poder entre los interlocutores. Con objeto de comprender cómo puede variar la petición en un mismo tipo de relación simétrica, hemos incluido en nuestro cuestionario (ver anexo 1) dos tipos de peticiones, diferenciadas entre sí por la naturaleza de lo pedido. El primer requerimiento contempla el préstamo de un objeto de valor, supuestamente muy apreciado por su dueño (un automóvil) en tanto la segunda petición considera solamente una suma reducida de dinero para tomar el autobús. Para ambas situaciones planteamos el mismo análisis, con el propósito de que luego ambos contextos sean comprables entre sí.

El objetivo último de este estudio es establecer si el comportamiento pragmático de un HNN se distancia más de la actuación pragmática de los chilenos en situaciones de asimetría (que sería lo más esperable) o en situaciones en que no media la distancia social.

### **2. 5. 1. Análisis de las estrategias usadas para la petición en hablantes chilenos en relaciones de solidaridad**

En el análisis del empleo de estrategias de hablantes chilenos en situaciones de solidaridad, es apreciable una primera diferencia respecto al comportamiento mostrado en relaciones asimétricas. Este contraste guarda relación con la poca variabilidad en la selección por parte de los informantes, que recurren a cuatro recursos en la primera situación (S1) y a solo dos en la segunda (S2). En la primera situación en RA, que presenta más dificultades para el hablante por cuanto este ostenta menos poder respecto al oyente, los chilenos muestran menor variación estratégica que la situación en que el



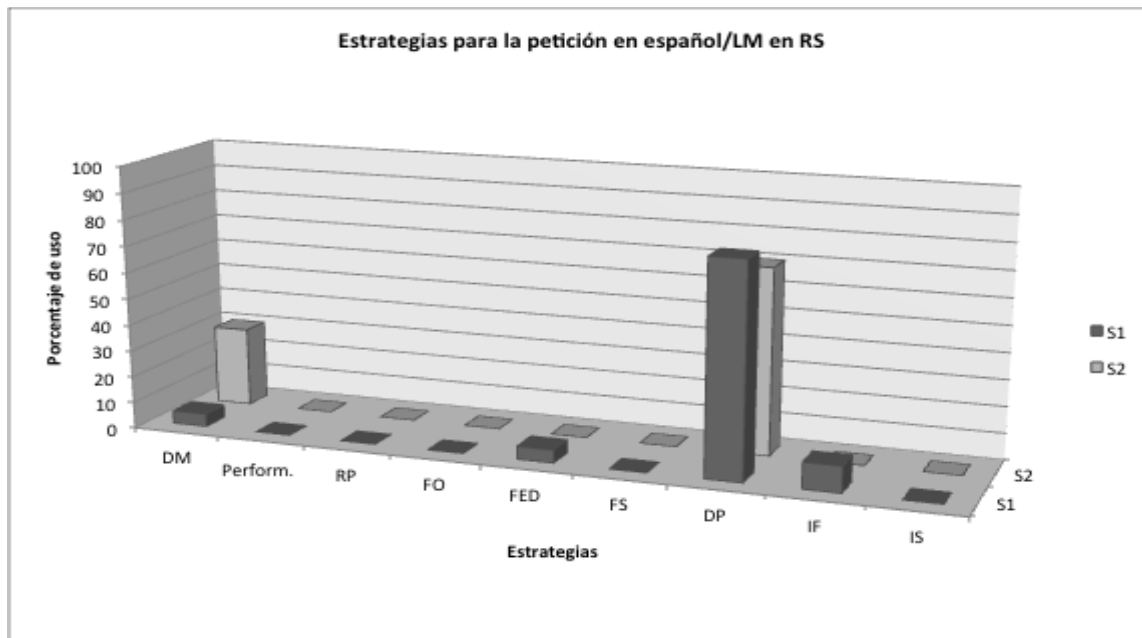
hablante tiene más poder. En las situaciones planteadas en relaciones de solidaridad, el grado de dificultad para la petición no radica en el poder, sino en la naturaleza de lo pedido, que en S1 es más importante que en S2. Es interesante comprobar si esto incide en la variación estratégica, vale decir, si una situación que conlleva menos trabajo de cortesía facilita la amplitud en la selección de recursos, como aparentemente ocurre en las relaciones asimétricas.

**Tabla 2.8: Estrategias en ELM, en relaciones de solidaridad.**

| <b>Estrategia</b>    | <b>S1</b> | <b>S2</b> |
|----------------------|-----------|-----------|
| <b>DM</b>            | 1         | 6         |
| <b>Performativas</b> | -         | -         |
| <b>RP</b>            | -         | -         |
| <b>FO</b>            | -         | -         |
| <b>FED</b>           | 1         | -         |
| <b>FS</b>            | -         | -         |
| <b>DP</b>            | <b>16</b> | <b>14</b> |
| <b>IF</b>            | 2         | -         |
| <b>IS</b>            | -         | -         |

La tabla 2. 8 nos muestra una escasa frecuencia en la selección de la mayoría de las estrategias para S1: un uso para la dirección de modo, un uso para las frases de expresión de deseo (planteada en el cuestionario como expresión de necesidad) y dos usos para el empleo de expresiones indirectas fuertes.

**Gráfico 2.6**



|    | DM | Perform. | RP | FO | FED | FS | DP | IF | IS |
|----|----|----------|----|----|-----|----|----|----|----|
| S1 | 5  | 0        | 0  | 0  | 5   | 0  | 80 | 10 | 0  |
| S2 | 30 | 0        | 0  | 0  | 0   | 0  | 70 | 0  | 0  |

El gráfico muestra como en S1 la preferencia más marcada se encuentra en el manejo de dudas preparatorias (80% de uso), muy distante de la segunda estrategia más empleada; las expresiones indirectas fuertes (10% de uso). La situación 2 no cambia mucho respecto a la primera, pues los recursos más usados siguen siendo las dudas preparatorias -con un 70% de uso- aunque esta vez se muestra una diferencia menos pronunciada respecto a la segunda preferencia; la dirección de modo, con un 30% uso. Esta tendencia a emplear más dirección de modo en situaciones de solidaridad, especialmente en S2, es el primer contraste observable respecto a la situación 1 (pedir prestado el automóvil a un amigo), en la cual se manifestó solo un caso de dirección de modo entre 20. Otra diferencia es que esta segunda situación parece movilizar menos estrategias que la anterior, la cual, si bien muestra una tendencia clara a las dudas preparatorias, da lugar a la elección de

Gloria Toledo V.

cuatro tipos de estrategias del total de nueve. Interpretamos este comportamiento en S1 como una vacilación del hablante, en un contexto que implica más dificultad para llevar a cabo el acto de habla, pues la naturaleza de lo pedido es importante y, por lo mismo, es más esperable un eventual rechazo de la petición por parte del oyente. Ante esto, descartamos la idea de que una situación menos compleja en términos de cortesía, promueve el empleo de mayor variedad de estrategias entre los hablantes. Parece ser que la distancia social y el nivel de simetría/ asimetría en una relación, es el que determina la variabilidad de los recursos al momento de pedir algo y por esa razón el comportamiento de los informantes en contextos que conllevan mayor complejidad, es diferente según cómo sean las relaciones entre los interlocutores.

Es interesante destacar la preferencia por la indirección que se muestra en este análisis de situaciones de solidaridad -especialmente en S1- considerando que sin mediar un grado de poder social entre los interlocutores lo más esperable es que el hablante simplemente favorezca la fuerza ilocutiva del acto. Por otra parte, el comportamiento de los hablantes en S2 también es curioso, pues las dos estrategias seleccionadas corresponden a distintos niveles de dirección: máxima dirección en la elección de dirección de modo (30%) y preferencia por estrategias convencionales indirectas en S2 (70%).

El análisis de los movimientos de apoyo para el acto nuclear podrá revelar si en situaciones de solidaridad el hablante lleva a cabo su trabajo de cortesía principalmente a nivel de estrategias, o si para este objetivo se vale de recursos externos como la modificación, la orientación o el empleo de cortesía positiva a través del tuteo o voseo.

### 2. 5. 2. Fórmulas de tratamiento para la petición en ELM, en RS

Como adelantábamos, cabría suponer que en situaciones de solidaridad el hablante llevara a cabo un trabajo de cortesía positiva, que tienda a reforzar los lazos de camaradería existentes entre H y O. Por lo mismo, el empleo del tuteo -como el recurso que probablemente más tiende a cumplir este propósito- debería manifestar la frecuencia más alta de uso.

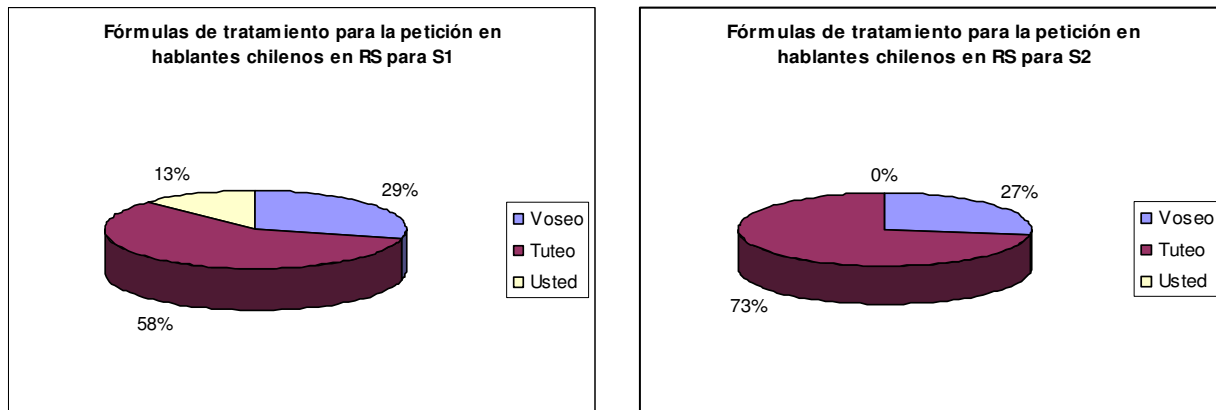
Para el caso especial de hablantes chilenos debemos sumar el voseo al ámbito del tratamiento pronominal en la actuación pragmática, el cual opera en situaciones en que no media distancia social alguna y en que el único poder que podría ostentar alguno de los interlocutores, tendría su base en que el oyente es el poseedor del bien que quiere pedir prestado el hablante.

La tabla 2. 9 muestra la frecuencia de uso de cada forma pronominal, en las situaciones 1 y 2. Aclaremos que el empleo de *usted* es entendido en las relaciones de solidaridad como una variable afectiva, que tiende a la cortesía positiva, bajo un tratamiento que de todas formas es respetuoso.

**Tabla 2. 9: Empleo de formas pronominales en ELM para la petición en RS**

|    | Voseo | Tuteo | Usted |
|----|-------|-------|-------|
| S1 | 7     | 14    | 3     |
| S2 | 6     | 16    | -     |

**Gráficos 2. 7. 1 (S1) y 2. 7. 2 (S2)**



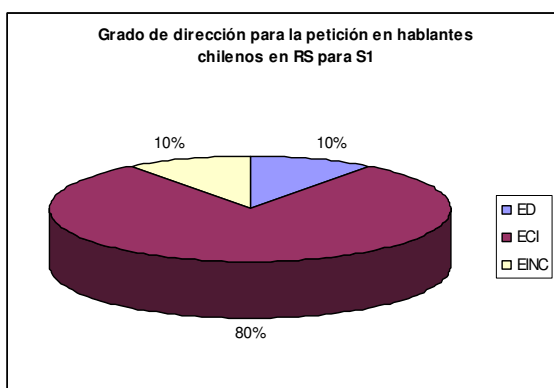
Respecto a la variación pronominal, varios de nuestros informantes mostraron alternancia de dos y hasta tres pronombres de segunda persona dentro de un mismo enunciado. El pronombre más ampliamente utilizado es *tú*, como se anticipaba, con una segunda preferencia por el voseo, especialmente en S2. Como señalamos, la situación 2, en que la naturaleza de lo pedido es menos importante, plantea menos dificultades en términos de daño a la imagen de los interlocutores. El empleo de *usted* afectivo se observa como última preferencia, solo en la primera situación, muchas veces alternando con el tuteo o el voseo en un mismo enunciado: *¿Cómo está compadre? Necesito pedirle un favor ¿me podis prestar tu auto por el fin de semana?*

**2. 5. 3. Grado de dirección en ELM, en RS**

**Tabla 2. 10: Grado de dirección/ indirección en RS**

|             | S1 | S2 |
|-------------|----|----|
| <b>ED</b>   | 2  | 6  |
| <b>ECI</b>  | 16 | 14 |
| <b>EINC</b> | 2  | -  |

**Gráficos 2. 8. 1 (S1) y 2. 8. 2 (S2)**



Como se puede ver a partir del cuadro y los gráficos, los hablantes privilegian ampliamente la selección de estrategias convencionales indirectas. Esta selección es interpretable, no tanto como un mecanismo para la cortesía, sino como un recurso que parece estar más al alcance en el paradigma selectivo del hablante, y ese alcance al que nos referimos se explicaría por la convencionalidad de las estrategias seleccionadas. Sería plausible que en una relación en que el trabajo de cortesía es escaso o nulo, los hablantes optaran por los mecanismos más simples para llevar a cabo el propósito ilocutivo, por ejemplo, la dirección de modo, pero vemos que la preferencia no radica en la simpleza de los recursos, sino en la convencionalidad de uso que tienen estos y cómo tales recursos parecen más disponibles al sujeto enunciador.

Podría ser que la naturaleza del objeto pedido en relaciones de solidaridad influyera en las decisiones del hablante, por cuanto S1 exhibe mayor variación en la selección que S2, tal como ocurre con la variación en el uso de estrategias y en la selección pronominal. Esto revela que aquello que se pide puede condicionar el grado de dirección y probablemente sea un factor influyente en la relación entre los interlocutores, aun si entre estos existe solidaridad. Como ya mencionamos, hemos interpretado esta distribución más amplia en la selección de S1, como una respuesta a la dificultad que implica para el

hablante la petición de algo importante. La dificultad se traduce en vacilación y esta, a su vez, en el empleo de más recursos para cumplir con éxito la meta ilocutiva.

#### **2. 5. 4 Empleo de modificadores en ELM en relaciones de solidaridad**

##### **2. 5. 4. 1 Modificadores externos en relaciones de solidaridad**

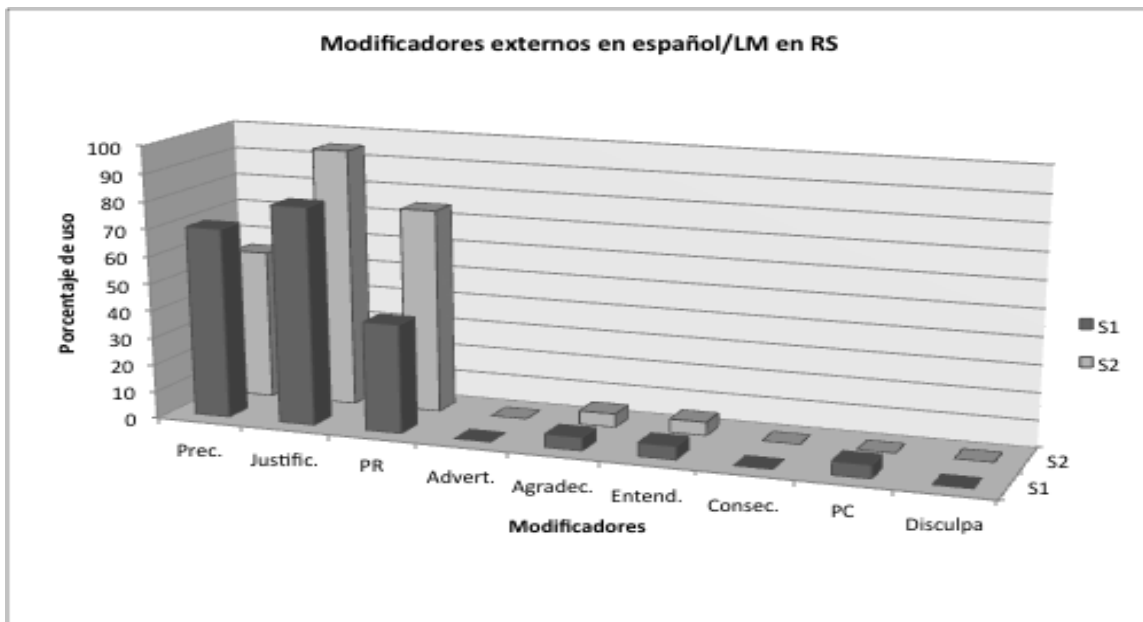
Hasta este momento del análisis, hemos comprobado que los hablantes prefieren el uso de estrategias convencionales indirectas para llevar a cabo su meta ilocutiva. El grado de indirección utilizado podría suponer en si mismo un trabajo de cortesía, si nos guiamos por los estudios llevados a cabo para la petición en español. Por esta razón, tomando en cuenta que existe un trabajo de cortesía dentro del acto nuclear, sería esperable un menor empleo de modificación en relaciones de solidaridad, sin embargo, nos encontramos con un promedio considerable de empleo de modificadores, como muestra la tabla 2. 11. Por otra parte, llama la atención que, aunque el mayor despliegue de estrategias y la mayor variación de estas figura en el primer contexto, el empleo de modificadores muestra una recurrencia levemente más significativa en S2.

La tabla 2. 11 muestra la frecuencia de uso de cada uno de los modificadores externos que hemos considerado. Al final, se muestra el promedio de uso de recursos por hablante, en cada una de las situaciones de solidaridad propuestas.

**Tabla 2. 11: Empleo de modificadores externos en ELM, en RS**

| Modificador                  | S1   | S2   |
|------------------------------|------|------|
| Precursores                  | 14   | 11   |
| Justificadores               | 16   | 19   |
| PR                           | 8    | 15   |
| Advertencia                  | -    | -    |
| Agradecimiento               | 1    | 1    |
| Entendimiento                | 1    | 1    |
| Consecuencia                 | -    | -    |
| PC                           | 1    | -    |
| Disculpa                     | -    | -    |
| Total                        | 41   | 47   |
| Promedio de uso por hablante | 2,05 | 2,35 |

**Gráfico 2. 9**



|    | Prec. | Justific. | PR | Advert. | Agradec. | Entend. | Consec. | PC | Disculpa |
|----|-------|-----------|----|---------|----------|---------|---------|----|----------|
| S1 | 70    | 80        | 40 | 0       | 5        | 5       | 0       | 5  | 0        |
| S2 | 55    | 95        | 75 | 0       | 5        | 5       | 0       | 0  | 0        |



La principal diferencia respecto a las relaciones asimétricas, radica en que la gama de selección es bastante más restringida, tanto en S1 como en S2. Las más altas preferencias en ambos contextos: precursores y justificadores, tienden a preservar la imagen positiva del propio hablante, mientras que las promesas reparatorias enfocan la cortesía en el oyente.

El uso más amplio en cuanto a modificadores externos en S1 y S2 se observa en los justificadores, con un 80% y un 95% de uso, respectivamente, seguido por un manejo importante de precursores en S1. Debemos reseñar que en este estudio de relaciones de solidaridad la segunda situación no podía entenderse como un turno relacionado con la primera situación, sin embargo, S2 muestra una disminución de precursores respecto a S1 –como ocurrió en PH>PO respecto a PH<PO en RA- probablemente porque la naturaleza de lo pedido es menos importante en dicho contexto.

La segunda mayoría en la situación 2 son las promesa de reparo y, con una presencia mucho menos notable, las expresiones de agradecimiento por adelantado, expresiones de entendimiento, en ambas situaciones, y las preguntas de cierre en S1.

Entre los precursores se observan dos tendencias. La primera tiene que ver con los vocativos, entre los que podemos encontrar: *Oiga compadre*, *Cómo está compadre*, *Compadrito querido* y *Pucha<sup>61</sup> compadre*, expresiones que tienden a reforzar lazos de camaradería entre los interlocutores, favoreciendo la cortesía positiva entre ellos, en tanto la segunda tendencia corresponde a expresiones del tipo: *¿Sabes?*, *¿Sabíh<sup>62</sup> qué?*; *Estelita ¿sabes qué?*; *Fíjate que*. Ortega Olivares (1986) (en Márquez - Reiter y Placencia, 2005) se refiere a expresiones del tipo *¿sabes?* como apéndices modalizadores y agrega que cuando el hablante presume que la emisión de su petición

---

<sup>61</sup> Interjección para expresar sorpresa, disgusto, etc. (RAE)

<sup>62</sup> Equivalente a *Sabes – Sabís* (voseo chileno) – [Sabíh] sin la pronunciación de la –s final.

ocasionará algún asombro o resultará más o menos inesperada, añade *¿sabes?*, para asegurar la inoperancia de los posibles reparos del oyente. Respecto al uso del vocativo “compadre”, su aparición resulta extraña si consideramos que, en el análisis de conciencia pragmática que mostraremos más adelante, se descartan las opciones que exhiben peticiones empleando este término.

Otra tendencia observada en nuestro corpus, y que amenaza la imagen negativa del oyente, corresponde a expresiones del tipo: *Necesito pedirle un favor, Quería pedirte un favor, ¿Me haces un favor?, Quiero molestarte*<sup>63</sup>, *Sé que me estoy pasando de patuda*<sup>64</sup>, *Necesito un favor enorme, Necesito pedirte un gran favor, Te quiero molestar*. Estos recursos sirven de alerta al oyente para predisponerlo respecto a la petición.

Es interesante que los usos más recurrentes en S2 sean los justificadores y las promesas de reparo, considerando que la naturaleza de lo pedido en esta situación es mucho menos apreciable que en la primera, la cual muestra un menor porcentaje de empleo de estos modificadores externos, especialmente en lo que se refiere a las promesas de reparo.

#### **2. 5. 4. 1 . Modificadores internos en relaciones de solidaridad**

Es escasa la modificación observada dentro del acto nuclear en la primera situación. Básicamente, los informantes se valen de estructuras condicionales para resguardar la imagen negativa del oyente y, de forma secundaria, del empleo de subjuntivo imperfecto: *quisiera saber si...* y refuerzos de tipo léxico como: *es por el día no más*.

---

<sup>63</sup> En el sentido de molestar al pedir un favor.

<sup>64</sup> En Chile: coloq. osado, confianzudo. (RAE)

Al igual que en S1, la preferencia en la modificación del acto nuclear para la segunda situación es el empleo del modo condicional y solo en dos ocasiones se observa el uso del mitigador léxico “por favor”.

El acto nuclear en S2 no exhibe el uso del pronombre *usted* como variable afectiva y, al igual que S1, muestra una marcada preferencia por el tuteo, que es la forma de deixis social predilecta en relaciones de solidaridad.

### 2. 5. 5. Perspectiva en la petición en ELM, en relaciones de solidaridad

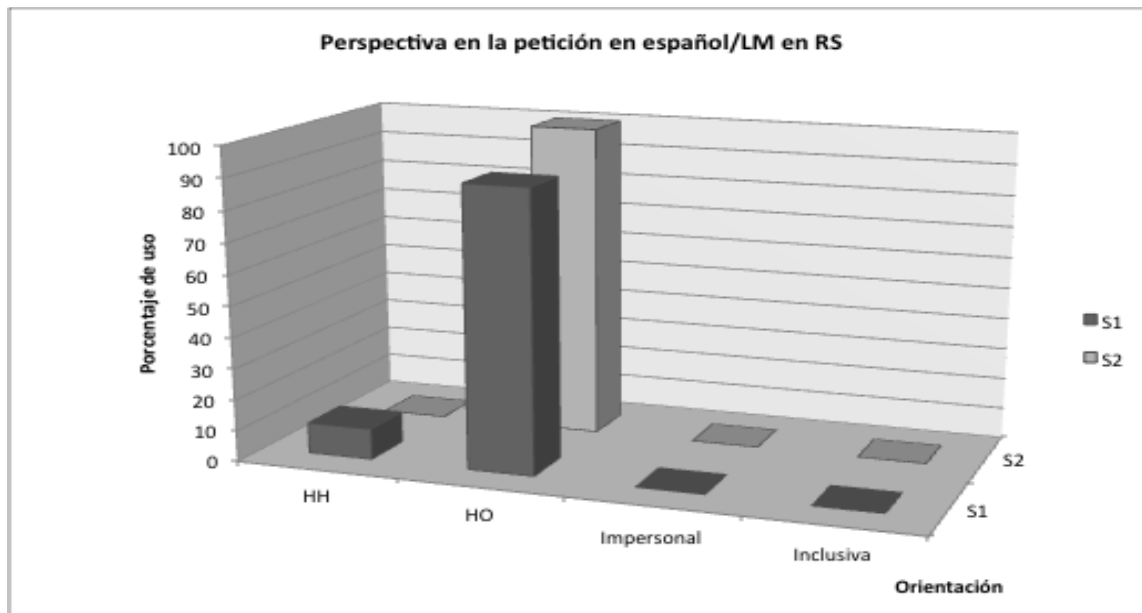
Respecto a la perspectiva asumida en la petición, el 100% de los casos en que se emplearon dudas preparatorias muestran orientación hacia el oyente. La orientación también fue hacia el oyente en uno de los dos casos en que se utilizaron expresiones indirectas fuertes, pero como si el oyente fuera una tercera persona: *...así que pensé que mi buen amigo tiene una camioneta pick-up, y siempre le he respondido cuando me pide un favor, ahora podría yo pedirle un favor yo a él, y claro me hago totalmente responsable de lo que le pudiera pasar a su auto durante el viaje.*

El cuadro 4 muestra que la impersonalidad y la orientación inclusiva no se registraron en relaciones de simetría.

**Tabla 2. 12: Orientación en la petición en ELM relaciones de solidaridad**

|    | HH | HO | Impersonal | Inclusiva |
|----|----|----|------------|-----------|
| S1 | 2  | 18 | 0          | 0         |
| S2 | 0  | 20 | 0          | 0         |

**Gráfico 2. 10**



|    | HH | HO  | Impersonal | Inclusiva |
|----|----|-----|------------|-----------|
| S1 | 10 | 90  | 0          | 0         |
| S2 | 0  | 100 | 0          | 0         |

El gráfico 2. 10 muestra cómo en ambas situaciones la orientación es casi exclusivamente hacia el oyente: 90% en S1 y 100% en S2. Solo S1 presenta una escasa ocurrencia de orientación hacia el hablante, coincidiendo con la más amplia variación que S1 ha mostrado respecto a todos los recursos que maneja el hablante en la petición, de acuerdo a lo que hemos analizado en esta sección de nuestro trabajo.

Una diferencia notable respecto a las peticiones en relaciones asimétricas, consiste en que en relaciones de solidaridad la orientación es prácticamente solo hacia el oyente, al cual se le formula la petición, mientras en relaciones asimétricas la pregunta se dirigía al sujeto con mayor poder dentro de la interacción; el oyente para la primera situación y el hablante para la segunda.

La comparación entre las dos situaciones examinadas revela que los principales rasgos en situaciones de solidaridad, cuya diferencia radica en la naturaleza de lo pedido, son los siguientes:

- La segunda situación muestra menos variación en el uso de estrategias.
- La segunda situación exhibe mayor grado de indirección en relación con la situación 1.
- En la situación 2 no se observa el uso de *usted* en su variedad afectiva, como variante pronominal de segunda persona.
- Si bien el empleo de modificadores es porcentual y distribucionalmente similar en ambos contextos, los precursores del tipo: "Necesito pedirte un favor", son exclusivos y muy característicos de la primera situación de petición.
- El modificador interno más usado en ambas situaciones y por todos los grupos de informantes, es el modo condicional.

## **2. 6. Análisis de conciencia pragmática en hablantes chilenos**

Para la elaboración de esta sección de nuestro estudio, confeccionamos un cuestionario de 12 preguntas, que plantean diferentes situaciones pragmáticas. Cada una de las preguntas tiene cinco alternativas de peticiones, formuladas de acuerdo a la situación preestablecida en cada número. Nuestros informantes debían seleccionar primero la petición que consideraban más adecuada y luego la menos adecuada entre las cinco propuestas.

En este cuestionario no existen factores extralingüísticos que ayuden a los aprendientes a interpretar las alternativas, razón por la cual este test mide el grado de adecuación/inadecuación de los enunciados, solo en base al conocimiento pragmlingüístico de los informantes.

Gloria Toledo V.

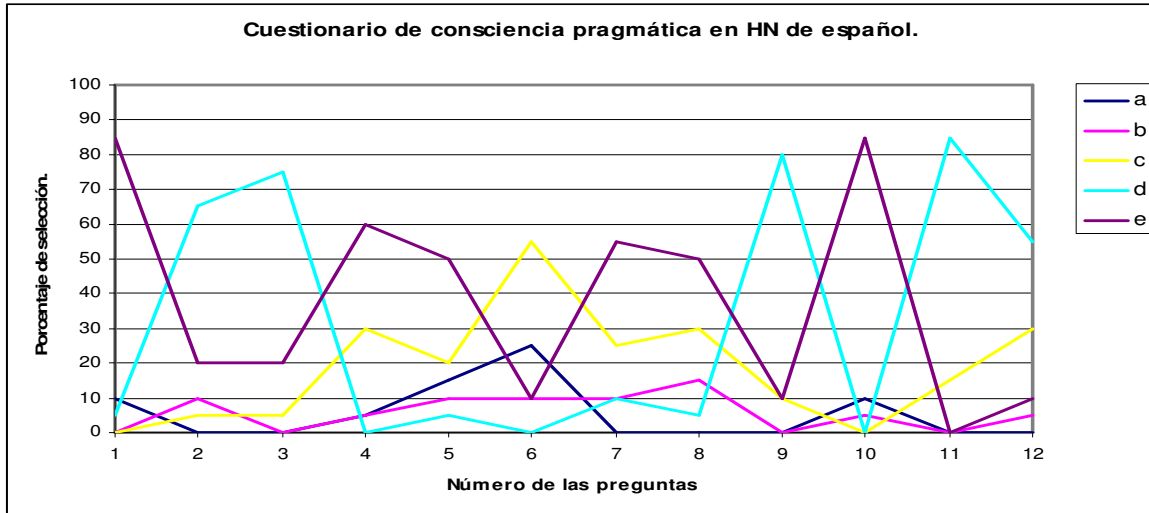
Los sujetos que respondieron este cuestionario fueron los mismos que participaron en la cumplimentación de los cuestionarios de actuación pragmática en relaciones asimétricas y de solidaridad. Lo mismo se hizo con los angloparlantes, que debieron completar el cuestionario de adecuación/ inadecuación pragmática en dos oportunidades (fase 1 y 2 de ELE), con el objeto de comprobar si existe un desarrollo de la interlengua en el plano de la conciencia pragmática de un HNN.

Lo que busca la aplicación de este test de selección múltiple es determinar si existe una relación entre el comportamiento pragmático de los chilenos y su grado conciencia pragmática en determinadas situaciones. Por otra parte, su análisis será fundamental para compararlo luego con las producciones de los HNN y ver si su competencia se ajusta a las nociones de adecuación que estos aprendientes tienen.

Para mostrar las respuestas de los informantes chilenos presentamos dos gráficos: el primero de ellos (gráfico A) muestra cuáles son las alternativas más seleccionadas como adecuadas en cada uno de las situaciones que planteó el cuestionario, identificadas con números del 1 al 12. El gráfico B, exhibe las respuestas de los chilenos respecto a las peticiones que fueron consideradas menos adecuadas en cada uno de los contextos sugeridos

Hemos optado por exhibir el cuestionario íntegro en este mismo aparatdo, a objeto de facilitar la confrontación de los datos que allí aparecen, con nuestros comentarios al respecto. Bajo las preguntas, hemos incluido las respuestas más recurrentes de los informantes chilenos.

**Gráfico 2. 11. 1. : Respuestas consideradas como más adecuadas**



Conforme a las respuestas de nuestros informantes chilenos, el cuestionario de conciencia pragmática fue respondido de la siguiente forma:

Pregunta 1: Un chico en la calle (de unos 13 años) te pide \$100 para la micro. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*e. Disculpe ¿me prestaría \$100 para la micro?*

Pregunta 2: Una joven en la calle (de unos 25 años) te pide que le prestes fuego para encender un cigarrillo ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*d. Disculpe ¿Me convidaría fuego?*

Pregunta 3: Un joven (hombre) en la calle (de unos 25 años) te pide que le prestes fuego para encender un cigarrillo ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*d. Disculpe ¿Me convidaría fuego?*

Pregunta 4: Un compañero de clases, que apenas conoces, te pide tus apuntes de clases, justo un día antes de una prueba de esa clase. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*e. ¿Me prestas tu cuaderno por favor?*

Gloria Toledo V.

Pregunta 5: Un compañero de clases, amigo tuyo, te pide tus apuntes de clases, justo un día antes de una prueba de esa clase. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*e. ¿Me prestas tu cuaderno por favor?*

Pregunta 6: Tu padre está corto de dinero y te pide \$50.000, que tú necesitas para tus vacaciones. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*c. Hijo, necesito plata urgente ¿me prestas \$50.000 y te los devuelvo en tres días?*

Pregunta 7: Tú eres el jefe, y un empleado, hombre, te pide un adelanto de dinero. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*e. Disculpe Jefe, pero tengo una urgencia y necesito un adelanto de sueldo ¿Me lo daría?*

Pregunta 8: Tú eres el jefe, y una empleada, mujer, te pide un adelanto de dinero. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*e. Disculpe Jefe, pero tengo una urgencia y necesito un adelanto de sueldo ¿Me lo daría?*

Pregunta 9: El chofer de la micro te pide que te muevas por el pasillo para no molestar a la gente ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*d. Por favor joven, avance por el pasillo*

Pregunta 10: Tu profesor , con quien no tienes tanta confianza, te pide que le tomes el examen a un curso más bajo, porque él saldrá de vacaciones y no podrá hacerlo personalmente. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*e. XXX ¿usted me podría tomar el examen del viernes al otro curso? Es que yo me voy de Santiago el jueves.*

Pregunta 11: Tu hermano te pide prestada tu motocicleta por el fin de semana ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*d. XXX, ¿Me prestas la moto pa' l fin de semana? Te la devuelvo intacta y con el estanque lleno*



Gloria Toledo V.

Pregunta 12: Tu hermana te pide prestada tu motocicleta por el fin de semana ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

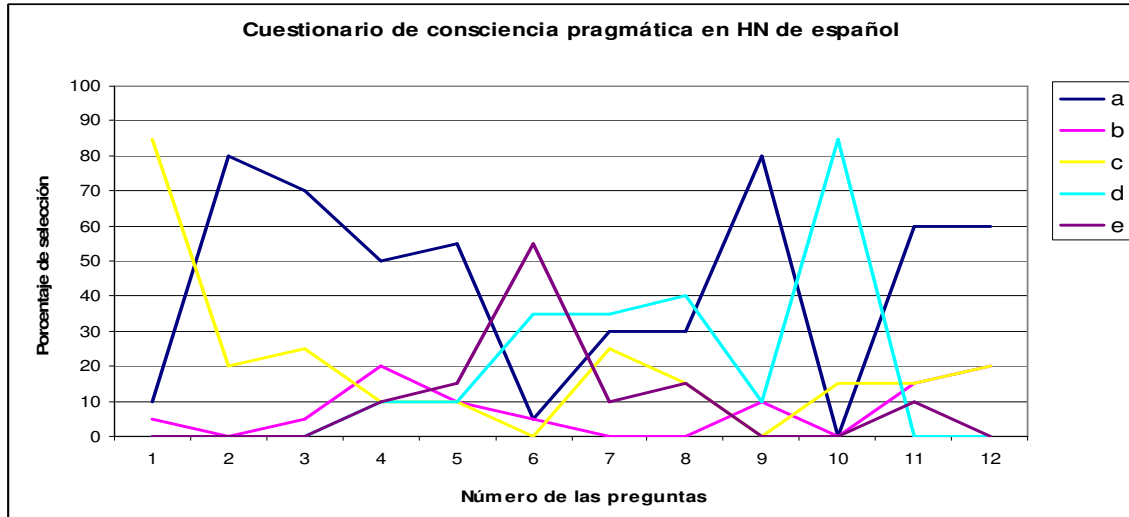
e. *XXX, ¿Me prestas la moto pa' l fin de semana? Te la devuelvo intacta y con el estanque lleno.*

Entre todas las situaciones propuestas, la 1, la 10 y la 11, son las que alcanzan un mayor consenso; todas ellas tienden a las opciones que despliegan más cortesía, incluso en la respuesta 11, que supone un contexto de solidaridad.

Las situaciones donde existió menos consenso son los números: 5, 6, 7, 8 y 12. Las preguntas 5 y 12 presentan situaciones de solidaridad social y ausencia de distancia social, pero aun así, la preferencia recae en las peticiones que movilizan más cortesía y modificación externa. En la sexta pregunta también se optó por la petición que ofrece más modificadores externos antes del acto nuclear. Lo mismo ocurre con 7 y 8, esta vez en contextos de distancia social y asimetría.

En general, se privilegia el empleo de “disculpe” como precursor; el voseo se emplea solo entre amigos, y el tuteo cuando existe un contexto sin distancia social. Estas dos formas de tratamiento parecen ser el único rasgo de cortesía positiva aceptado entre los chilenos, pues lo que favorecen estos hablantes es el empleo de mayor modificación externa e interna y precursores con apelativos más bien neutros. El tuteo no es tan aceptado cuando una persona mayor se dirige a otra más joven. Existiendo distancia social o en ausencia de solidaridad, el tuteo es aceptado solo entre personas de edades más bien próximas.

**Gráfico 2. 11. 2. : Respuestas consideradas como menos adecuadas.**



Desde el punto de vista de las peticiones menos adecuadas para los contextos sugeridos, el cuestionario fue respondido de la siguiente forma:

Pregunta 1: Un chico en la calle (de unos 13 años) te pide \$100 para la micro. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*c. Tío, rájate con \$100*

Pregunta 2: Una joven en la calle (de unos 25 años) te pide que le prestes fuego para encender un cigarrillo ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*a. Oye, ¿tenih fuego?*

Pregunta 3: Un joven (hombre) en la calle (de unos 25 años) te pide que le prestes fuego para encender un cigarrillo ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*a. Oye, ¿tenih fuego?*

Pregunta 4: Un compañero de clases, que apenas conoces, te pide tus apuntes de clases, justo un día antes de una prueba de esa clase. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*a. Compadre, ¿présteme su cuaderno pa´ fotocopiarlo?*

Gloria Toledo V.

Pregunta 5: Un compañero de clases, amigo tuyo, te pide tus apuntes de clases, justo un día antes de una prueba de esa clase. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*a. Compadre, ¿présteme su cuaderno pa' fotocopiarlo?*

Pregunta 6: Tu padre está corto de dinero y te pide \$50.000, que tú necesitas para tus vacaciones. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*e. Oye, Juan, ¿Préstate 50 lucas? Te las devuelvo apenas pueda*

Pregunta 7: Tú eres el jefe, y un empleado, hombre, te pide un adelanto de dinero. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*d. Jaime, disculpa pero necesito un adelanto ¿me lo puedes dar?*

Pregunta 8: Tú eres el jefe, y una empleada, mujer, te pide un adelanto de dinero. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*d. Jaime, disculpa pero necesito un adelanto ¿me lo puedes dar?*

Pregunta 9: El chofer de la micro te pide que te muevas por el pasillo para no molestar a la gente ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*a. ¡Oye, córrrete pa'í fondo poh!*

Pregunta 10: Tu profesor, con quien no tienes tanta confianza, te pide que le tomes el examen a un curso más bajo, porque él saldrá de vacaciones y no podrá hacerlo personalmente. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*d. Tenih que tomarme el examen por favor XXX, porque yo me voy a la playa el jueves.*

Pregunta 11: Tu hermano te pide prestada tu motocicleta por el fin de semana ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*a. Oye hueón, ¿préstame la moto pa'í fin de semana?*

Pregunta 12: Tu hermana te pide prestada tu motocicleta por el fin de semana ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?

*a. Oye hueón, ¿préstame la moto pa'í fin de semana?*

Gloria Toledo V.

Se constata que las respuestas consideradas como menos adecuadas, son aquellas con menos trabajo de cortesía y mayor nivel de informalidad. Durante las entrevistas cualitativas y las entrevistas colectivas, la gran mayoría de nuestros encuestados calificó estas peticiones como "excesos de confianza" por parte del enunciador. De esta forma, es menos aceptado tratar al jefe por su nombre o que los amigos se traten de "compadre" o "hueón". Llama la atención especialmente el rechazo al trato de "hueón", que es ampliamente usado en la cultura chilena -con y sin connotación negativa- especialmente entre hombres, en relaciones de simetría social. Respecto a "compadre", ya vimos en el cuestionario de RS que los chilenos lo usaban como uno de los vocativos más frecuentes, no obstante, en este test ellos manifiestan que no desearían ser tratados de esta forma.

Se desprende de los resultados de este test, que los chilenos no hacen mayores distinciones de género para formular peticiones, pues las situaciones que siendo iguales involucraban a destinatarios o emisores de géneros diferentes, fueron respondidas con las mismas alternativas. Valga señalar que, para que nuestra muestra de hablantes chilenos fuera representativa, seleccionamos igual cantidad de informantes mujeres y hombres, e igual proporción entre grupos etarios.

## **2. 7. Discusión de los resultados del primer y segundo estudio**

En la selección de estrategias para la petición en situaciones asimétricas, los hablantes de Santiago de Chile optan por las frases de expresión de deseo o, más específicamente, de necesidad, especialmente cuando la relación de poder puede definirse como  $PH < PO$ . Cuando el hablante ostenta mayor poder respecto a su interlocutor, existe una mayor distribución en el empleo de diferentes estrategias.

Los dos contextos representados en el primer estudio muestran más variedad en el manejo de estrategias que el estudio de relaciones de solidaridad, el cual exhibe una

Gloria Toledo V.

marcada preferencia por las dudas preparatorias. Además, como era posible anticipar, el empleo de dirección de modo es mucho más importante en el segundo estudio, especialmente en la situación que supone pedir algo de poca importancia.

El grado de dirección observado en el estudio de relaciones asimétricas es considerable, especialmente en el grupo en que el hablante ostenta menos poder. Esto llama la atención en vista de que en la mayor parte de los estudios sobre petición en español se observa una correlación negativa entre este rasgo, y el poder y la distancia social. De manera opuesta, el estudio de relaciones simétricas muestra mayor preferencia por las estrategias convencionales indirectas, especialmente en la segunda situación, que sugiere la petición de algo que no tiene mayor importancia.

Pareciera ser que la naturaleza de la petición incide de manera importante en el grado de dirección con que procede el hablante, favoreciendo esta cuando lo pedido es más significativo para el oyente. Esto tendría como objeto dejar en claro el contenido ilocutivo del acto de habla, tal como ocurría en relaciones asimétricas.

En situaciones en que la naturaleza de lo pedido es considerable o en que la petición se dirige a un hablante con más poder, puede observarse un fenómeno anticipable, relacionado con el desplazamiento del centro deíctico del enunciado, del oyente hacia el hablante, como una forma de indirección, especialmente en la primera situación del estudio de relaciones de asimetría: *Jefe, necesito plantearle un problema. Sucede que debo ausentarme dos días y no tengo ninguna alternativa al respecto. Sé perfectamente cuánto me necesita usted en estos días. Estoy plenamente consciente del aumento de trabajo en esta fecha (en RA) o bien, Estelita ¿sabes? Necesito salir por el fin de semana con los niños, pero no quiero ir en bus porque es mucho leseo, ¿tú me prestarías el auto por el fin de semana? Te lo devuelvo llenito de bencina (en relaciones de solidaridad).*

En el uso de modificadores se observa una distribución restringida en contextos de simetría. Puede afirmarse que el manejo de modificadores es bastante similar en ambas situaciones y que la particularidad más marcada en el empleo de estos radica en el tipo de precursores: *Quiero/ necesito pedirte que...* de la primera situación en el estudio de RS. La preferencia tanto en relaciones asimétricas como en relaciones de solidaridad, recae en los justificadores, seguida por los precursores.

La perspectiva en la petición en el estudio de contextos asimétricos es hacia el oyente en la relación PH<PO y hacia el hablante en la relación PH>PO, vale decir, la perspectiva se orienta al interlocutor con más poder. En el estudio de relaciones de solidaridad la orientación es, casi en su totalidad y en ambas situaciones, hacia el hablante. Por otra parte, en contextos asimétricos puede observarse más variación en la perspectiva, registrándose orientación impersonal e inclusiva.

Respecto a la variación pronominal de segunda persona, el voseo está ausente en el primer estudio y la fórmula de tratamiento preferida es *usted*. El estudio de relaciones de solidaridad, muestra mayor variación al respecto, con una preferencia por el pronombre *tú* y la selección menos significativa de *usted* y *vos* [voh] en su variable afectiva, como una forma de trabajar la cortesía positiva.

Cabría agregar la preferencia por léxico más coloquial en el estudio de simetría, donde se observan términos y expresiones como: *oye, ¿te rajarías...?*<sup>65</sup>, *gauchada [gauchá]*<sup>66</sup>, *impeque*<sup>67</sup>, *leseó*<sup>68</sup>, *porfa, pucha, luca(s)*<sup>69</sup>, *un millón*<sup>70</sup>, junto a: *me quedé pato*<sup>71</sup>, *el que rompe paga, cuidar como hueso santo*.

---

<sup>65</sup> ¿Me prestarías?

<sup>66</sup> Un favor

<sup>67</sup> Impecable

<sup>68</sup> Ajetreo

Por último, se observa entre los informantes chilenos una inclinación al resguardo de la imagen social, que contrasta con las investigaciones de Hernández Flores (2003) y Boretti (2003), quienes observaron que entre españoles y argentinos, respectivamente, la cortesía se observa como parte de las interrelaciones humanas, más que como un trabajo de imagen individual.

**Tabla 2. 13: resumen de los aspectos más relevantes en la petición de HN en situaciones asimétricas y de solidaridad.**

|                                   | <b>Relación asimétrica</b>   | <b>Relación de solidaridad</b>                                  |
|-----------------------------------|--|---|
| <b>Estrategias</b>                | - Mayor variedad<br>- Preferencia por FED  | - Menor variedad<br>- Preferencia por DP<br>- Se observa más DM |
| <b>Dirección</b>                  | - Mayor dirección  | - Mayor indirección   |
| <b>Modificadores</b>              | - Preferencia compartida en ambas situaciones por justificadores y expresiones de entendimiento. | - Preferencia por justificadores y precursores y PR.            |
| <b>Perspectiva en la petición</b> | - Hacia O en PH < PO y hacia H en PH > PO.<br>- Se observa más variedad                          | - Casi en su totalidad hacia O.                                 |
| <b>Variación pronominal</b>       | - Preferencia por <i>usted</i> , seguida por <i>tú</i> en PH > PO.                               | - Preferencia por tuteo<br>- Uso de voseo<br>- Mayor variación  |
| <b>Léxico</b>                     | - Más formal   | - Más coloquial   |
| <b>Modificadores internos</b>     | - Más variedad en la mitigación léxica.  | - Principalmente uso del modo condicional.                      |

<sup>69</sup> Mil pesos chilenos

<sup>70</sup> ...de gracias

<sup>71</sup> Sin dinero

Gloria Toledo V.

### **TERCERA PARTE**

#### **Estudio de las estrategias para la petición en inglés como lengua materna**



### 3. 1. Objetivo

Esta sección presenta una muestra de la actuación pragmática en inglés, por parte de hablantes nativos de esa lengua, en cuanto al uso de estrategias, modificación, orientación y grado de dirección, empleados en peticiones, en relaciones asimétricas y de solidaridad. Ya que esta tesis se propone llevar a cabo un estudio de interlengua, es menester que la actuación pragmática de los hablantes nativos de inglés sea comparada con su producción en ELE y también con la producción de hablantes nativos de español.

En este estudio el español corresponde a la lengua meta, vale decir, al comportamiento pragmalingüístico y/o sociopragmático y de control para los aprendientes de español que hemos tomado como informantes. Como el estudio de los hablantes nativos, este apartado se divide en dos secciones principales: el estudio de relaciones asimétricas, que plantea dos contextos de poder y el estudio de relaciones de simetría, que sugiere dos situaciones diferenciadas por la naturaleza de lo pedido. Para la primera parte, que denominaremos *Situaciones asimétricas en inglés como lengua materna*, se tomarán en cuenta una primera situación en que el poder del hablante es menor que el del oyente ( $PH < PO$ ) y una segunda en que el poder del hablante es mayor que el de su interlocutor ( $PH > PO$ ). En la segunda sección, que denominaremos *Situaciones simétricas en inglés/ LM*, nos referiremos a la situación 1 (S1) y la situación 2 (S2), en que lo pedido es más significativo en S1.

Al igual que en el estudio de los hispanohablantes, no consideramos variables sociales o de nivel de educación, si bien la totalidad de nuestros informantes corresponde a estudiantes universitarios. Esta selección de los informantes hablantes no nativos, que afecta al ámbito del nivel educacional, responde únicamente a un criterio práctico, pues este contingente de angloparlantes forma la totalidad del universo informativo que estaba

a nuestra disposición para llevar a cabo este estudio (estudiantes de español en una universidad en Canadá y estudiantes de intercambio en una universidad en Chile).

Por razones de limitación temporal y con el propósito de ejercer mayor control sobre las variables, no consideramos la relación hablante - oyente en cuanto a género, es decir, no determinamos si la persona a quien se dirige el hablante es hombre o mujer y dejamos tal orientación como una selección del encuestado, tal como lo hicimos en el estudio con los informantes chilenos.

### **3. 2. Informantes**

Los criterios con los cuales hemos seleccionado a nuestros informantes responden a la necesidad de comprender cómo determinados aprendientes, en contextos de inmersión o no inmersión, evolucionan o no respecto a la adquisición del componente pragmático en español, previa determinación de las principales características sociopragmáticas y pragmalingüísticas de la lengua materna de los aprendientes y de la lengua meta que estos desean aprender. Para la conformación de nuestro corpus nos hemos valido de 16 jóvenes de ambos géneros, universitarios y angloparlantes. Todos tomaban cursos de español mientras fueron sujetos informantes: cuatro de ellos formaban parte de un curso de español conversacional en la Universidad de British Columbia, Vancouver, Canadá, durante el tercer trimestre académico de 2007 y los otros 12 tomaban cursos de español en la Pontificia Universidad Católica de Santiago de Chile, durante distintos semestres que van desde marzo de 2008 a junio de 2010. El grupo de informantes en Canadá participó únicamente de la cumplimentación de la primera parte de nuestro cuestionario, es decir, el estudio de relaciones asimétricas.

Además de tener una experiencia previa y en curso de aprendizaje formal de español, todos estos informantes tenían como lengua materna el inglés, aunque varios de ellos

también poseían cierto dominio de otras lenguas como coreano, francés o italiano. Todos los informantes debían haber permanecido los últimos diez años en una comunidad angloparlante, no obstante, varios de ellos habían interrumpido esta estadía por breves lapsos de tiempo, en comunidades hispanohablantes o de otras lenguas. El punto común entre todos es que ninguno de ellos había permanecido antes en una comunidad hispanohablante durante más de tres semanas, vale decir, ninguno de ellos había experimentado un aprendizaje formal en contexto de inmersión.

Para la recopilación de datos optamos por el juego de rol abierto, aplicando los mismos cuestionarios que fueron utilizados con el grupo de hispanohablantes. Los resultados obtenidos en ELE, en sus dos fases de aplicación, serán contrastados con la producción de los hablantes nativos de español.

Es importante notar el hecho de que ambas muestras de informantes: hispanohablantes y angloparlantes, difieren en la variedad etaria, pues todos los angloparlantes están en un rango de edad más estrecho, que va desde los 18 a los 22 años, mientras el grupo hispanohablante muestra una variedad más amplia en este sentido; entre 20 y 50 años. Por otra parte, si bien el grupo hispanohablante cumplía con un requisito de educación mínima secundaria, quedó conformado en partes iguales por personas con estudios superiores y sin ellos. Por su parte, todos los angloparlantes llevaban en curso entre uno y cuatro años de educación superior, en universidades o colleges de Estados Unidos o Canadá.

Otra diferencia entre los informantes es que el origen del grupo de control era, en el cien por ciento de los casos, chileno, aunque no todos eran originarios de Santiago de Chile. En el caso de los hablantes nativos de inglés sus lugares de origen eran Canadá y Estados Unidos y procedían de distintas ciudades de estos dos países. Fuera de estas diferencias, ambos grupos de informantes eran capaces de manejar un rango de

Gloria Toledo V.

variedades lingüísticas, desde la culta formal a la informal, en sus respectivas lenguas maternas. Este punto es de especial atención en el caso del grupo de control, pues de ellos se debía obtener una muestra válida de comparación, que estableciera una variedad reproducible y enseñable a hablantes no nativos en términos pragmáticos. En el caso del grupo de universitarios HNN, era necesario que todos estudiaran formalmente el español y este requerimiento llevó a la restricción de edad que comprende este grupo, pues la mayoría de estos estudiantes son muy jóvenes. De cualquier forma, era necesario que la muestra de español fuera más amplia en términos de usuarios de la lengua, con el propósito de darle más validez al punto de comparación que este grupo de control establecería.

El grupo de informantes HNN fue dividido en cuatro subgrupos:

1. Estudiantes de ELE de nivel b1 y b2<sup>72</sup> (según Marco Común) en contexto de no inmersión (los estudiantes de la UBC en Canadá).
2. Estudiantes de ELE de nivel a1 y a2 en contexto de inmersión (estudiantes de intercambio en la PUC).
3. Estudiantes de ELE de nivel b1 y b2 en contexto de inmersión (estudiantes de intercambio en la PUC).
4. Estudiantes de ELE de nivel c1 y c2 en contexto de inmersión (estudiantes de intercambio en la PUC).

Al primer grupo se le aplicó el cuestionario de actuación pragmática en dos fases, sin embargo, esos cuestionarios solamente tomaban en cuenta situaciones de asimetría y

---

<sup>72</sup> El Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas, establece tres grupos de niveles: a1 – a2; b1 – b2 y c1 – c2, que corresponde, grosso modo a los niveles inicial y básico; intermedio – intermedio alto; avanzado y superior.

Gloria Toledo V.

distancia social. Al resto de los grupos (12 informantes en total) se les aplicaron cuestionarios de actuación pragmática en dos fases, que comprendían situaciones asimétricas y de solidaridad. Además, este contingente de 12 informantes completó dos cuestionarios de conciencia pragmática, también en dos fases.

El primer grupo de informantes HNN quedó conformado por un hombre y tres mujeres. Dos de estos informantes eran de EE.UU. y los otros dos canadienses. Como se ha mencionado, este grupo pertenecía a la Universidad de British Columbia, en donde estudiaban distintas concentraciones y se disponían a completar *minors* o *majors* en español.

El segundo grupo de informantes HNN está compuesto por dos mujeres y dos hombres, todos de EE.UU. estudiantes de universidades en Nueva York, Chicago y Miami. Estos informantes presentaban el nivel más bajo de español, de acuerdo a la prueba de diagnóstico que les fue aplicada (ver anexo 2. 3. 1) y por eso fueron catalogados en los niveles *a1* y *a2*.

El tercer grupo de HNN comprende tres mujeres y un hombre, todos de la Universidad de Syracuse en Nueva York. Una de las informantes tenía padres coreanos y era bilingüe, no obstante, ella reconocía que su primera lengua era el inglés, pues en esta desarrolló toda su enseñanza y sus relaciones sociales desde pequeña. El coreano quedaba remitido a ámbitos muy delimitados de comunicación con sus padres, en momentos muy determinados, pues la comunicación con ellos solía efectuarla también en inglés.

El último grupo de HNN quedó conformado por cuatro mujeres, en su mayoría estudiantes de universidades de California: Davis University, UCLA y Santa Bárbara. Solo una de ellas pertenecía al Scripps college y, por lo que se pudo conversar con ella, el fuerte de su instrucción de ELE había sido la gramática, sin tantas oportunidades para la práctica comunicativa del español.

Gloria Toledo V.

A excepción de los informantes de no inmersión, todos los demás tomaron una prueba de diagnóstico para determinar su nivel de ELE. Esta prueba es el diagnóstico oficial que utiliza el Programa de Español/LE de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para ubicar a los estudiantes de ELE en los diferentes niveles que ofrece este centro. Valga señalar que este diagnóstico fue sometido a la revisión del Instituto Cervantes, para otorgar al programa de la PUC la categoría de Centro Asociado. Este hecho garantiza que la nivelación que lleva a cabo el Programa de Español para Extranjeros de la PUC, responde a los criterios del Instituto Cervantes, que a su vez se rige por los preceptos de nivelación del Marco Común para la Enseñanza de Lenguas.

El criterio para ubicar a los alumnos de la UBC en los niveles b1 – b2, fue la catalogación de nivel intermedio del curso ofrecido por esta universidad y la práctica previa de la autora de este estudio haciendo clases a dicho curso, experiencia en la cual pudo constatar el grado de dominio del español que tenían los estudiantes.

### **3. 3. Método de obtención de datos**

Como hemos mencionado, realizamos la recolección de datos a partir de la aplicación de dos tipos de cuestionarios. El primero es un juego de roles abiertos que comprende dos partes: la primera responde a dos situaciones de asimetría social y la segunda a dos situaciones de solidaridad, diferenciadas una de otra por la naturaleza de lo pedido. El segundo tipo de cuestionario es de selección múltiple, para determinar la conciencia pragmática de los HNN estudiantes de ELE, respecto a la adecuación e inadecuación de ciertas peticiones, en determinadas circunstancias. En este test, aplicado en dos fases, al igual que el juego de roles, se les pidió a los informantes que señalaran qué respuesta les parecía más adecuada a la situación planteada y cuál de las alternativas les parecía

Gloria Toledo V.

menos propicia. En total, se formularon 12 situaciones descritas brevemente y para cada una de las situaciones se propusieron 5 actuaciones, con diferentes niveles de formalidad/informalidad. Todas las propuestas corresponden a comportamientos pragmáticos observables en la comunidad de habla de Santiago de Chile, por lo cual todas las alternativas representan actuaciones pragmáticas posibles en nuestra comunidad de habla. (ver anexo 2. 1)

La totalidad de los cuestionarios aplicados a HNN de español, fueron completados exactamente de la misma forma que los informantes chilenos. Como los grupos de informantes eran pequeños, fue posible realizar entrevistas cualitativas y *entrevistas colectivas*, para profundizar más en algunos aspectos que les llamaron la atención a los mismos involucrados en nuestro corpus, tanto HN como HNN.

En este punto quisiéramos reiterar la razón por la cual elegimos los métodos de obtención de datos recién descritos. Primero que nada, y conforme al tiempo limitado que supone esta investigación, era necesario ejercer un control, tanto sobre los informantes como respecto a las variables que queríamos estudiar. Lamentablemente, tal control es muy difícil de ejercer en situaciones reales si se quiere obtener datos para un estudio longitudinal, en un tiempo limitado. Para llevar a cabo esta clase de investigaciones, con 16 sujetos informantes, es preferible hacerlo de forma acotada y controlada, con la aplicación de material de recolección de datos estándar. Esto a su vez permite comparar, con iguales parámetros, las producciones entre los distintos grupos de informantes HN y HNN, que conforman nuestro corpus para esta investigación. Cabría agregar que la selección de solo cuatro informantes por cada grupo de nivel en ELE, responde a la misma necesidad de control de nuestro corpus. De hecho, no fue fácil contar con la disposición de todos los informantes y en un principio fue necesario entregar más

Gloria Toledo V.

cuestionarios, a más estudiantes en la primera fase, pues anticipábamos que no todos seguirían con nosotros en la segunda parte de la investigación.

El tiempo que dejamos pasar entre la primera y la segunda toma de los cuestionarios fue de un mínimo de tres meses, para el caso de los estudiantes de UBC y tres meses y tres semanas para los estudiantes de intercambio en la PUC. Con excepción de una estudiante de nivel c2, todos los informantes tomaron cursos de español con la autora de esta investigación. Para el caso de la informante de nivel c2, la autora pudo mantener un contacto constante con la joven, pues acudía con regularidad y muy buena disposición a las reuniones en que se trataron temas relativos a este estudio. En cuanto al tiempo transcurrido entre las tomas de los cuestionarios, este no pudo ser mayor, pues se limitaba a la duración del periodo académico en la universidad, luego del cual la mayor parte de los estudiantes de intercambio vuelven a su país. Reiteramos que este estudio analiza la evolución de aprendientes de ELE en el periodo que comprende un semestre de intercambio, en otras palabras, el tiempo real con que la mayoría de los aprendientes cuenta para permanecer en una comunidad de habla de una determinada lengua meta. Esta acotación es muy importante, pues parte de los objetivos de este trabajo es obtener datos que apunten a perfeccionar el diseño de clases de ELE, y de esta forma, asistir a los aprendientes en su proceso de adquisición pragmática.

**Tabla 3. 1: Cuestionarios aplicados**

**a. Fase 1**

Cuestionario 1, RA, fase 1

|                               |                               |
|-------------------------------|-------------------------------|
| PH<PO {+DS} en inglés como LM | PH>PO {+DS} en inglés como LM |
|-------------------------------|-------------------------------|

Cuestionario 1, RA, fase 1

|                    |                    |
|--------------------|--------------------|
| PH<PO {+DS} en ELE | PH>PO {+DS} en ELE |
|--------------------|--------------------|

Cuestionario 1, RS, fase 1

|  |  |
|--|--|
| S1 {-DS} en ELE (menor importancia de lo pedido) | S2 PH>PO {-DS} en ELE (mayor importancia de lo pedido) |
|--|--|



Cuestionario 2, sobre conciencia pragmática, fase 1

|  |  |
|--|--|
| Respuesta más adecuada a la situación propuesta. | Respuesta menos adecuada a la situación propuesta. |
|--|--|

**b. Fase 2**

Cuestionario 1, RA, fase 2

|                    |                    |
|--------------------|--------------------|
| PH<PO {+DS} en ELE | PH>PO {+DS} en ELE |
|--------------------|--------------------|

Cuestionario 1, RS, fase 2

|  |  |
|--|--|
| S1 {-DS} en ELE (menor importancia de lo pedido) | S2 {-DS} en ELE (mayor importancia de lo pedido) |
|--|--|

Cuestionario 2, sobre conciencia pragmática, fase 2

|  |  |
|--|--|
| Respuesta más adecuada a la situación propuesta. | Respuesta menos adecuada a la situación propuesta. |
|--|--|

**3. 4. Análisis de datos para el estudio de relaciones asimétricas en inglés como lengua materna**

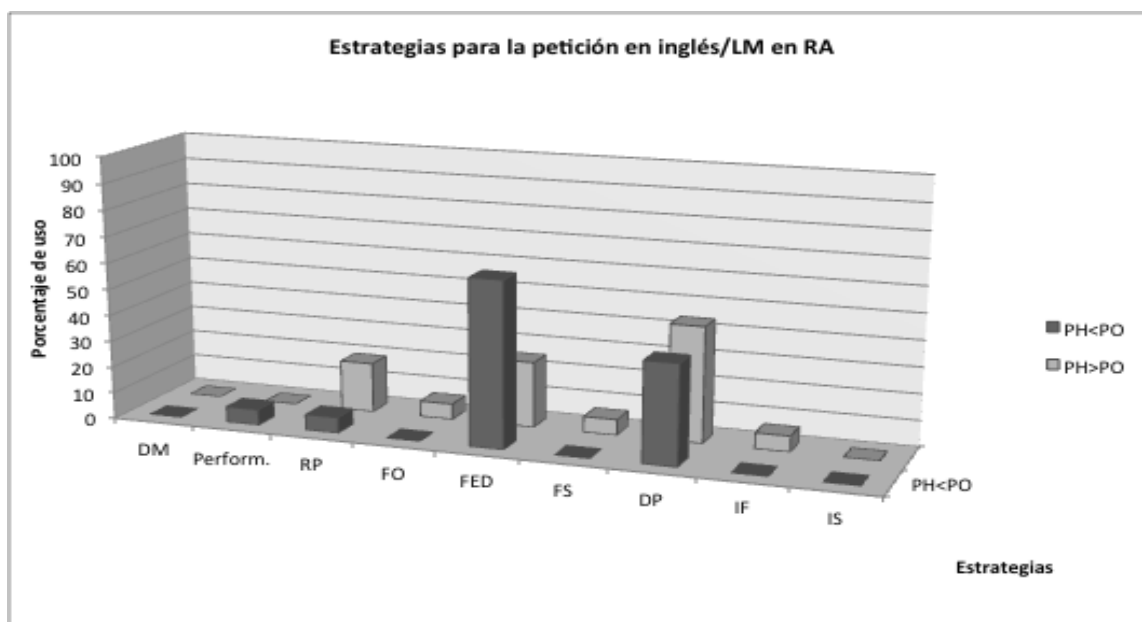
**3. 4. 1. Análisis de las estrategias usadas para la petición en inglés como lengua materna**

Tal como se hizo en el estudio del comportamiento pragmático de HN de español, esta parte de la investigación se realizó conforme a la taxonomía de estrategias de Blum – Kulka, House y Kasper (1989), que comprende un análisis del grado de dirección/indirección de las estrategias usadas para la petición y también la toma en cuenta de la orientación del acto de habla (hacia el hablante o hacia el oyente). El trabajo de estas autoras también analiza el empleo de modificadores externos -que ellas predeterminan en otra categorización- y modificadores internos.

Al igual que en el estudio de hispanohablantes, pudimos determinar ciertos alcances al modelo de Blum – Kulka et al. (1989): el primero de ellos se refiere a las estrategias denominadas *Fórmulas de Expresión de Deseo* y que, en la gran mayoría de los casos para las situaciones que nosotros planteamos en nuestros cuestionarios, se manifestaron como *Fórmulas de Expresión de Necesidad*. Otro alcance, respecto a la perspectiva en la

orientación, se refiere a que algunas realizaciones operaban con una orientación impersonal, sin hacer referencia ni al sujeto de la enunciación ni al oyente. También relacionado con la orientación, es posible observar en este apartado que las frases obligativas y las dudas preparatorias no se orientan solamente al oyente, como se observó en el estudio ya citado, sino que también hacia el propio hablante. Por último, pudimos observar cierto tipo de modificadores externos que no contemplan Blum – Kulka et al. en su propuesta de 1989.

**Gráfico 3. 1**



|       | DM | Perform. | RP | FO | FED | FS | DP | IF | IS |
|-------|----|----------|----|----|-----|----|----|----|----|
| PH<PO | 0  | 6        | 6  | 0  | 63  | 0  | 38 | 0  | 0  |
| PH>PO | 0  | 0        | 19 | 6  | 25  | 6  | 44 | 6  | 0  |

El gráfico 3.1 muestra que de los 16 informantes, cada uno seleccionó un recurso determinado para formular su petición, no obstante pudimos observar en un par de ocasiones, que los informantes recurrían a más de una estrategia en un mismo acto. Esto hizo que la frecuencia de algunos usos específicos fuera superior a 16, pero pusimos el

número de informantes como límite, pues nuestro objetivo es ver una relación porcentual de uso de las estrategias, para lo cual no es importante saber si fueron utilizadas más de una vez en un mismo enunciado. En efecto, nos encontramos con enunciados del tipo: *Jefe, ¿me podría tomar dos días? Necesito tomarme dos días para solucionar unos problemas familiares. Cuando vuelva me pondré al día con el trabajo pendiente*, en que se pueden distinguir dos recursos para la petición: una duda preparatoria y una frase de expresión de necesidad. Lo que hicimos en estos casos fue considerar la primera estrategia usada y tomar la FED como un modificador externo, que tiende a la justificación del acto de habla.

Como se puede apreciar en el gráfico, la preferencia más marcada en PH<PO son las FED, en su variante de expresión de necesidad, pues al parecer lo que hace el hablante al seleccionar esta estrategia es resguardar su imagen positiva, que en el ámbito laboral puede estar determinada por características como la responsabilidad. De esta forma, el objetivo de H es que O entienda que su petición responde a algo más ineludible que un deseo y que de no ser por esa fuerza más imperiosa, él o ella no se ausentaría del trabajo. Al margen de las razones reales para ausentarse, H debe dejar en claro que su petición se trata de una necesidad y de esta forma propiciar un efecto perlocutivo positivo en O, quien eventualmente considerará su necesidad como tal y se mostrará menos propenso a contrariarla.

La segunda preferencia son las dudas preparatorias, que dejan más libertad de acción en la respuesta de O, en el sentido de que estas estrategias comprometen menos una respuesta favorable para H, pues al ser formuladas como preguntas, las DP dejan abierta la posibilidad de negación y, por lo mismo, respetan más la imagen negativa del oyente.

Se puede decir que entre los hablantes nativos de inglés es apreciable un comportamiento pragmático bastante convencional, alejado de las estrategias

extremadamente directas -salvo un uso mínimo de estrategias performativas (Perform.) y rodeos preformativos (RP) - y lejos del rango de las estrategias más indirectas, como las expresiones indirectas fuertes o suaves (IF) o (IS), que no manifestaron selección alguna dentro de los angloparlantes en la situación PH<PO. Al parecer, el objetivo de la selección en el acto nuclear es mantener la claridad en la petición (máxima de modalidad), evitando dañar la imagen negativa del oyente, lo cual es razonable y esperable en una situación asimétrica como esta.

En la relación PH>PO se mantienen las mismas preferencias, aunque el uso más frecuente radica en las dudas preparatorias y luego en las FED, también manifestadas como expresión de necesidad. Como en el análisis de español/LM, aquí también es observable mayor variabilidad en la gama de selección de estrategias, pues los usos que se remiten a cuatro en PH<PO, aumentan a seis en esta situación, en que el hablante ostenta mayor poder que O.

### **3. 4. 2 Análisis del grado de dirección/ indirección en inglés como lengua materna**

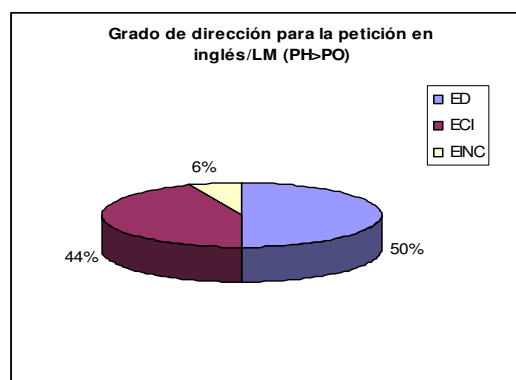
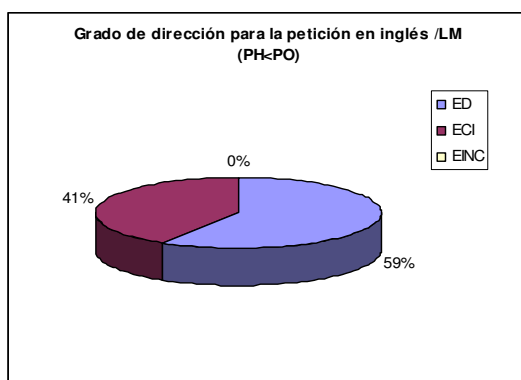
Conforme a los tres niveles de dirección definidos por Blum – Kulka et al. (1989) trabajamos con la siguiente categorización:

- a. Estrategias directas (ED), que comprenden desde la primera a la quinta estrategia en la taxonomía y en que la fuerza ilocutiva se deriva de indicadores lingüísticos (DM, Performativas y RP), o bien el entendimiento por parte de O radica en el contenido semántico del enunciado (FO y FED).
- b. Estrategias convencionales indirectas (ECI), correspondientes a la sexta y séptima estrategias definidas en la taxonomía, en que la interpretación del acto de habla debe ser asistido por el uso convencional.

- c. Estrategias indirectas no convencionales (EINC), correspondientes a la octava y novena estrategia en la taxonomía, en que la interpretación de la petición radica fuertemente en el contexto.

Al igual que en el estudio del comportamiento pragmático de hispanohablantes, en esta sección se puede observar que las dudas preparatorias, en cuanto estrategias convencionales indirectas, son orientadas en su mayor parte hacia el hablante y no hacia el oyente, manteniendo la doble funcionalidad de ser pregunta y, a la vez, un acto de petición indirecto.

### Gráficos 3.2.1 y 3.2.2



En los gráficos se muestra que en PH<PO la preferencia más marcada son las estrategias directas, seguidas por un notable porcentaje en el uso de estrategias convencionales indirectas. Las EINC, que no exhiben preferencia alguna en la primera situación, presentan un caso en la situación PH>PO que, como pudo observarse también en la selección de estrategias, exhibe una mayor amplitud en la elección. Al respecto, creemos que la mayor variabilidad selectiva en PH>PO, se puede deber a la interpretación de la primera situación como un turno de habla. El hecho de que exista una contextualización previa podría favorecer la diversificación en la elección de estrategias y, probablemente, una mayor equiparidad en el uso de ED y ECI, pues el trabajo de plantear un contexto,

Gloria Toledo V.

llevado a cabo en la primera situación, permitiría que el hablante en la Sit. 2 retome en su enunciación contenidos expresados con anterioridad por H (naturaleza de la petición, restricciones y otros) de forma más indirecta. Otra interpretación plausible estaría basada en el hecho de que un mayor poder social favorecería una selección estratégica más amplia. Para poder aclarar mejor esto fue necesario hacer un análisis caso a caso de los cuestionarios y, a partir de esto, determinar cuántos informantes efectivamente entendieron la Sit. 2 como un turno consecutivo. No obstante, este trabajo de revisión evidenció que solo tres informantes (de 16) entendieron claramente la Sit. 2 como un turno de habla, pues retomaron contenidos de la situación anterior, sin embargo, los otros informantes no dejan tan en claro este proceder. Nuestra presunción es que tanto el mayor poder de H respecto a O, como la idea de los turnos de habla, contribuyen a explicar el comportamiento pragmático en la situación PH>PO.

### **3. 4. 3. Análisis de los actos periféricos en inglés como lengua materna**

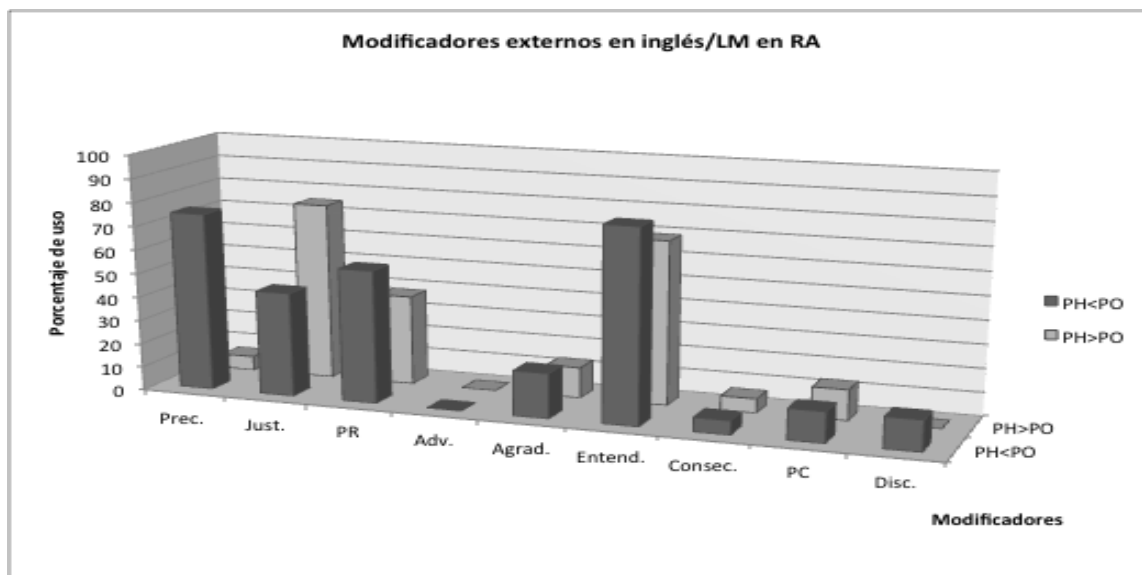
#### **3. 4. 3. 1. Modificadores externos en inglés como lengua materna**

Para el análisis del corpus en esta sección hemos utilizado las mismas categorías que el estudio de actuación pragmática en hispanohablantes, apartado donde se ha explicado la función y las características de cada uno de estos elementos: precursores, justificadores, promesas de reparo, advertencias, expresión de agradecimiento por adelantado, expresión de entendimiento o empatía con el interlocutor, expresión de consecuencias, preguntas de cierre y disculpas.

Cabría hacer una distinción entre dos categorías que parecen muy semejantes: advertencias y expresión de consecuencias. La expresión de consecuencias apunta más a la mención de lo que ocurriría en caso de que la petición fuera aceptada o rechazada. Este modificador contiene en si mismo una justificación respecto a un eventual

comportamiento de H u O. Ejemplos de esto serían: *Si no puedo tomarme mis días libres, tendré problemas de salud graves debido a mi estrés*, o bien, *Si usted se toma esos días libres en este momento, nuestra compañía tendrá serios problemas para llevar a cabo sus objetivos*. La advertencia en tanto, no presenta justificación alguna y, por lo mismo, es mucho más amenazadora de la imagen del interlocutor. Ejemplos de esta serían: *Si no me da los días libres, iniciaré una demanda*, o bien, *Si usted toma esos días libres, la junta directiva discutirá su permanencia en esta empresa en la próxima reunión*.

**Gráfico 3. 3**



|       | Prec. | Justif. | PR | Advert. | Agrad. | Entend. | Consec. | PC | Disc. | Prom. |
|-------|-------|---------|----|---------|--------|---------|---------|----|-------|-------|
| PH<PO | 75    | 44      | 56 | 0       | 19     | 81      | 6       | 13 | 13    | 3,06  |
| PH>PO | 6     | 75      | 38 | 0       | 13     | 69      | 6       | 13 | 0     | 2,18  |

En el gráfico 3. 3 se observa una leve diferenciación entre PH<PO y PH>PO respecto a la amplitud en la selección de modificadores, puesto que en Sit. 2 podemos encontrar dos modificadores omitidos: advertencias y disculpas, frente a la omisión exclusiva de las advertencias en PH<PO. Del mismo modo, el apoyo de modificadores es menor en Sit. 2,

que sin embargo presentaba más amplitud en la selección de estrategias que Sit. 1. Esto muestra una complementariedad entre la selección estratégica y el uso de modificadores, pues en el comportamiento pragmático que aquí analizamos, la menor variación en la selección de uno, responde a la mayor variación en la selección del otro y viceversa.

La situación 1 muestra un marcado apoyo de modificadores, cuyo uso promedio supera al de los hablantes chilenos. En orden de frecuencia los recursos más empleados son: la expresión de entendimiento, los precursores, las promesas de reparo y los justificadores. Para la Sit. 2 la selección más marcada se restringe al uso de justificadores en primer lugar y a la expresión de entendimiento de forma secundaria, aunque muy cercana a la frecuencia exhibida por la justificación. En este contexto también se observa mayor empleo que entre los chilenos, como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 3.2: Porcentaje de uso de modificación externa en ELM e ILM**

|             | PH<PO | PH>PO |
|-------------|-------|-------|
| Español/ LM | 2,55  | 1,95  |
| Inglés/ LM  | 3,06  | 2,18  |

Es interesante notar que en ambas situaciones la selección de expresiones de entendimiento es bastante alta, lo que supone un énfasis en la manifestación de empatía con el interlocutor, apoyando su imagen positiva y expresando que, de alguna forma, el hablante quiere lo mismo que el oyente. Esta estrategia tiende a disminuir, en cierta medida, la distancia social que media entre los agentes de la interacción en ambas situaciones propuestas.

Entre estos informantes se presentó una selección que está fuera de la clasificación que hemos propuesto para los modificadores. Se trata de una solicitud de aclaración en PH>PO: *Is it an emergency?* que podríamos haber interpretado como un precursor, pero



que quisimos dejar afuera de la clasificación y mencionarlo de forma exclusiva, pues su uso no parece extraño en un sistema de turnos. Este modificador plantea una consideración por parte del hablante con más poder y es que solo un caso de extrema urgencia podría promover una petición como la que ha efectuado el hablante en la situación 1. Es notable como este “*disarmer*” (Márquez – Reiter, 2002) desarticula, al comienzo del enunciado, la petición de H en la primera situación, poniendo en duda la real necesidad del acto de habla y resguardando la autoimagen negativa del hablante en Sit. 2, en términos de resguardar los requerimientos básicos de su territorio.

### **3. 4. 3. 2 Modificadores internos en inglés como lengua materna**

En la primera situación se observa el uso repetido de construcciones como: *I was wondering if it would be posible for me...* en que la recurrencia de la forma condicional aparece apoyada por la expresión *I was wondering*. Estas dos estructuras plantean un trabajo de cortesía negativa, que por la vía de dañar la auto imagen positiva del hablante, resguardan el territorio y la eventual determinación del oyente respecto a la petición. Algo similar ocurre con expresiones como: *Is there any way at all this would be possible?, I was hoping that you could grant me..., Is there anyway I could...?, Would it be possible for me..?.* o *I'm begging you to give me the next 2 days*. Este tipo de cláusulas, que tienden a abrir la posibilidad de que el oyente rechace la petición, son las más recurrentes en inglés, de acuerdo a la información arrojada por nuestro corpus de angloparlantes.

Entre los casos de modificación interna ya mencionados, aparecen solo dos de 16 que contribuyen principalmente a la preservación de la auto imagen positiva del hablante: *I really need to...* y *I absolutely need....* Estos movimientos de apoyo reafirman y validan la petición mediante la intensificación de esta, con el uso del adverbio *really* y también con la expresión de necesidad. De esta manera, el hablante construye una imagen de

Gloria Toledo V.

responsabilidad que se ajusta al contexto laboral que planteamos en nuestros cuestionarios, pues enfatiza el carácter de necesidad de su petición.

En cuanto a la situación en que el hablante ostenta más poder (PH>PO), es posible, en general, encontrar más modificadores internos. La mayoría de ellos recurre a las formas condicionales: *If you can continue to work...*, *If you could please postpone ...*, *Any way you could...*, *Is there any way you could wait...*, *Would you be able to wait*, *Do you think you could hold off...?* y, en general, el uso de condicional, planteando la condición al oyente: *if you could*. Este tipo de frases consigue dos propósitos: por una parte, resguardar la imagen negativa del interlocutor, dejando abierta una posibilidad de rechazo y por otra, comprometer al oyente en una decisión que será de su exclusiva responsabilidad, lo cual lo pone en una dificultad, especialmente considerando que este interactuante ostenta menos poder y que estas frases suelen ser apoyadas por justificadores o expresiones de consecuencias, que tienden a mostrar las desventajas de que el interlocutor tome unos días libres. En la frase: *I ask you for your help to postpone...*, se desliza la responsabilidad al oyente mediante el uso de *your help to...*, y si bien aquí no encontramos la modificación interna sintáctica del condicional, y por lo mismo la petición se formula de forma más directa, es el recurso léxico el que compromete al oyente en cuanto a su respuesta, a favor de las intenciones de H. En este sentido la frase impersonal: *May it be possible...?*, deja el compromiso y por ende, la eventual responsabilidad, más a cargo de las circunstancias, que de un sujeto específico, lo que respeta mucho más el campo de acción (o reacción) del oyente.

En nuestro corpus encontramos otras frases que amenazan la imagen negativa del oyente y parecen posicionar al hablante en un rango superior al que muestran los enunciados anteriormente comentados. Se trata de: *I need you to be here, working...*, en que la necesidad del hablante aparece reafirmada con fuerza por la especificación, entre

comas, de *working*, lo cual pone de relieve el rango de autoridad del hablante. Ejemplos de otros enunciados más directos son: *I really need you to be here*, apoyada por el modificador léxico *really* o las frases: *I want to strongly encourage you to stay in the game...*, *I can't let you take your vacation...*, en que H se impone más abiertamente.

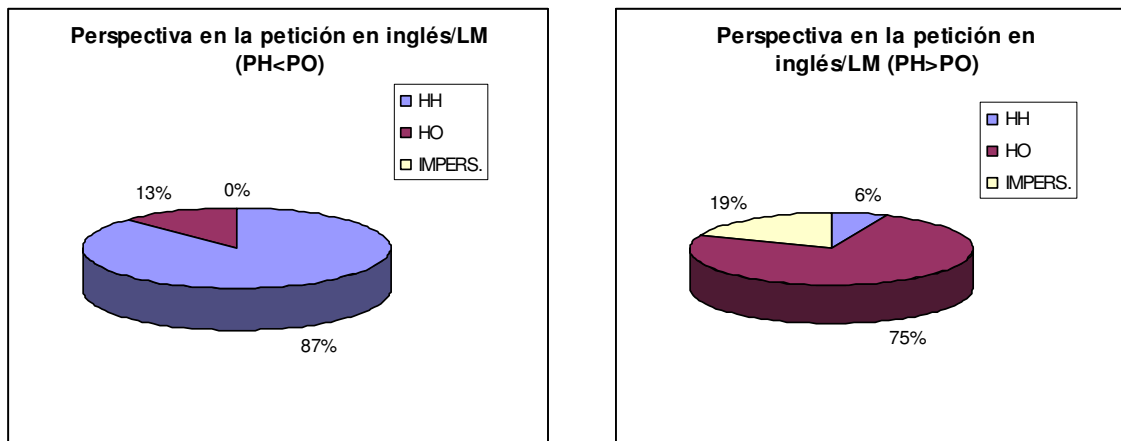
Dada la naturaleza impositiva del acto nuclear se observa que la mayor parte de los modificadores, tanto en Sit. 1 como en Sit. 2, funcionan como atenuadores. En general, puede observarse que los modificadores internos más recurridos tienen que ver con la elección del modo condicional, tanto en sus variables *would*, como *could* y que estos recursos por lo general imponen una condición al oyente, comprometiendo la decisión de este, en cuanto a las consecuencias negativas que podría tener la denegación de la petición. Un contraste con los hablantes chilenos es el hecho de que estos últimos dan mayor énfasis a la modificación léxica, que tiende a atenuar o justificar lo pedido y, con ello, preservar la imagen del enunciador. Entre los angloparlantes, la tendencia es preservar la imagen del interlocutor, mediante recursos principalmente sintácticos.

#### **3. 4. 4. Perspectiva en la petición en inglés como lengua materna**

Si nos remitimos a la orientación observable en la actuación pragmática de hispanohablantes en la petición (ver apartados 2.4.5. y 2.5.5.), podemos distinguir cuatro tipos de perspectivas: HH, en que el hablante enfatiza el rol del agente; HO, en que el hablante dirige su enunciado hacia el oyente; inclusivas, en que H y O se plantean como sujetos de la enunciación y por último, la orientación impersonal, en que ninguno de los dos agentes de la interacción aparece involucrado expresamente.

En el caso de los angloparlantes solo se observaron tres perspectivas en el comportamiento de su L1: HH, HO e impersonal, como veremos a continuación en los gráficos.

**Gráficos 3. 4. 1 y 3. 4. 2**



En PH<PO la mayor frecuencia de uso recae en la orientación hacia el hablante. En la mayoría de los casos el hablante planteó su necesidad o su duda –que corresponden a las estrategias más usadas en Sit. 1- desde un ámbito personal. El planteamiento de las dudas preparatorias desde la perspectiva del hablante, parece un acto menos amenazador que si estas se formulan como un cuestionamiento que depende completamente del oyente con más poder: *Can/ Could you give me two days off?* vs. *Can/ could I take two days off?*, en que el segundo enunciado parece menos comprometedor para el oyente y más amenazador de la auto imagen del hablante. Puesto que el objetivo es conseguir un permiso de días libres de parte de un jefe, es necesario mostrar un trato respetuoso al interlocutor con más rango, reafirmando la imagen de este y vulnerando, en cierta medida, la propia.

De forma opuesta, la situación en que el hablante ostenta más poder que el oyente, exhibe un mayor uso de peticiones orientadas al oyente y, en segundo lugar, el empleo de la orientación impersonal, que no se observó en Sit. 1. Recordemos que la estrategia preferida en Sit. 2 fue la duda preparatoria, por tanto fue este recurso el que se dirigió como pregunta/ petición desde el hablante hacia el oyente. Esta selección de orientación

es esperable, pues una duda preparatoria con orientación HH, en este contexto en que el hablante ostenta más poder, parecería vulnerar su rango superior respecto al oyente. En efecto, un enunciado del tipo: *Can I ask you for you to wait one week?* pondría en jaque la autoridad del hablante y dejaría espacio para que el oyente deniegue la petición. La elección de una orientación impersonal del tipo: *It is possible to wait for these vacation days?* es una forma de situar la responsabilidad en un territorio intermedio, lo cual logra resguardar la imagen positiva del oyente en cuanto a no imponer tan fuertemente este deseo o necesidad del hablante. Por otra parte, esta opción parece menos ventajosa para el hablante -que debe conseguir que su interlocutor no tome sus días libres sino hasta después- pues deja abierto un mayor campo de reacción al oyente, por el mismo hecho de que este interlocutor queda menos comprometido en una decisión que podría ser desventajosa para quien formula la petición. En este sentido, es muy importante el uso de modificadores que apoyen la petición del hablante y la hagan más efectiva en términos de fuerza ilocutiva.

### **3. 4. 5. Discusión de los resultados en base a la comparación del comportamiento pragmático de hispanohablantes y angloparlantes**

A partir del contraste entre la actuación pragmática de hablantes de español y hablantes nativos de inglés, es posible obtener un marco para analizar, *a posteriori*, a qué lengua se acerca más la producción pragmática interlingüística de los angloparlantes, conforme estos aumentan su tiempo de permanencia en el país de la lengua meta, y de acuerdo a la competencia gramatical y léxica de cada grupo de informantes HNN de español.

En esta sección específica pretendemos descubrir si las diferencias en el comportamiento pragmático son realmente significativas o no y en qué radican estas. Un estudio de esta naturaleza puede orientar, a docentes y aprendices, respecto a qué recursos pragmáticos

Gloria Toledo V.

de la lengua son aquellos que los hablantes no nativos deben tener en cuenta para lograr un comportamiento pragmático lo más cercano posible al de la comunidad meta. Con este fin, aplicamos el test de  $\chi^2$ , con un nivel de confianza de un 95%, de acuerdo al cual se plantea la hipótesis nula ( $H_0$ ), si no existe una diferencia significativa y los resultados son aleatorios, o la hipótesis alterna ( $H_a$ ) si, por el contrario, se verifica una diferencia importante entre ambos grupos.

Las tablas 3.3 y 3.8 nos muestran, en sucesivas columnas, los recursos empleados en la petición, los diferentes contextos de uso, el grado de libertad ( $gl = (K - 1) (H - 1)$ ), el valor de  $\chi^2$  obtenido y el valor límite para que se cumpla la predicción, con un 95% de confianza. Aquellas cifras inferiores al valor límite, caen en la zona de rechazo de la hipótesis alterna y validan la hipótesis nula, desestimando la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos de hablantes.

Al respecto, se observa que los resultados no son aleatorios, solo respecto al grado de dirección en PH>PO; en la orientación en PH<PO y en el empleo de modificadores externos en S2, vale decir, que solo en estas situaciones particulares se observa una diferencia de importancia entre el comportamiento pragmático de hispanohablantes y angloparlantes.

**Tabla 3. 3: Comparación ELM e ILM en base  $X^2$  para relaciones de asimetría**

| RECURSOS               | situación | grado de libertad | valor obtenido de $\chi^2$ | valor límite para el 95% de confianza | interpretación  |
|------------------------|-----------|-------------------|----------------------------|---------------------------------------|---|
| ESTRATEGIAS            | PH<PO     | 8                 | 6,58                       | 15,50                                 | Se valida la hipótesis nula; no hay diferencias significativas entre ambos grupos.  |
|                        | PH>PO     | 8                 | 7,90                       | 15,50                                 | Se valida la hipótesis nula; no hay diferencias significativas entre ambos grupos.  |
| GRADO DE DIRECCIÓN     | PH<PO     | 2                 | 1,8                        | 5,99                                  | Se valida la hipótesis nula; no hay diferencias significativas entre ambos grupos.  |
|                        | PH>PO     | 2                 | <b>12,20</b>               | 5,99                                  | Se valida la hipótesis alterna; si hay diferencias significativas entre ambos grupos en la situación de más poder del hablante. |
| MODIFICADORES EXTERNOS | PH<PO     | 8                 | 10,24                      | 15,50                                 | Se valida la hipótesis nula; no hay diferencias significativas entre ambos grupos.  |
|                        | PH>PO     | 8                 | 8,35                       | 15,50                                 | Se valida la hipótesis nula; no hay diferencias significativas entre ambos grupos.  |
| ORIENTACIÓN            | PH<PO     | 3                 | 9,88                       | 12,59                                 | Se valida la hipótesis nula; no hay diferencias significativas entre ambos grupos.  |
|                        | PH>PO     | 3                 | <b>13,47</b>               | 12,59                                 | Se valida la hipótesis alterna; si hay diferencias significativas entre ambos grupos en la situación de más poder del hablante. |

Respecto a la frecuencia de uso de las estrategias para la petición, consideramos dos situaciones de poder del hablante en relaciones asimétricas: PH<PO y PH>PO. Para la

Gloria Toledo V.

primera situación, se observa una marcada preferencia por las frases de expresión de deseo, tanto en HN de español como en HN de inglés, aunque estos últimos emplean con una frecuencia significativa una segunda estrategia: las dudas preparatorias. Los hispanohablantes, en tanto, reparten sus elecciones entre seis recursos: estrategias performativas, rodeos performativos, frases obligativas, frases de expresión de deseo, dudas preparatorias e expresiones indirectas fuertes, ninguna de ellas con un uso tan significativo como las frases de expresión de deseo. Los angloparlantes distribuyen sus preferencias en cuatro recursos: estrategias performativas, rodeos performativos, frases de expresión de deseo y dudas preparatorias.

Tanto en hablantes de español como en hablantes de inglés, se usaron las frases de expresión de deseo, en una amplia mayoría, como expresión de necesidad y no de deseo propiamente tal, lo que atiende a una voluntad del hablante de preservar una imagen positiva relacionada con la responsabilidad, por cuanto esta es una cualidad importante en el contexto de trabajo que hemos propuesto en nuestros cuestionarios.

Para la situación PH>PO se observa mayor variedad en el uso entre los informantes chilenos: rodeos performativos, dudas preparatorias, fórmulas de sugerencia, estrategias performativas, frases de expresión de deseo, dirección de modo y expresiones indirectas fuertes. En los angloparlantes se aprecia el empleo de: dudas preparatorias, frases de expresión de deseo, rodeos performativos, frases obligativas y fórmulas de sugerencia. En los chilenos es observable el uso de estrategias más directas (dirección de modo, estrategias performativas y rodeos performativos) que los hablantes de inglés, quienes solo se inclinan por los rodeos performativos. Para los chilenos el manejo de rodeos performativos es el más significativo en PH>PO desde el punto de vista del uso, mientras que en los angloparlantes la estrategia más usada son las dudas preparatorias.



Con objeto de obtener información más detallada en cuanto a la significatividad de las diferencias encontradas entre los dos grupos de informantes, aplicamos un test de proporciones, cuyo objetivo es determinar la proporción respecto a cómo un subconjunto de los individuos se comportó con referencia al total, bajo una condición “a”, para compararlo con otro subconjunto en una condición “b”. Entenderemos por subconjunto, aquellos individuos que usaron una determinada estrategia, siendo cada una de estas una característica del comportamiento de los sujetos. En otras palabras, este test nos aportará información respecto al uso de cada estrategia o recurso particular en la petición, entre hablantes nativos de inglés y de español.

Este análisis entrega un 95% de confianza para todos los valores obtenidos y determina que, cuando el rango de diferencia pasa por 0, los dos subconjuntos (HN de español y HN de inglés) pueden tener el mismo comportamiento, sin que exista una diferencia significativa entre ambos. Hemos destacado en color verde cuando sí se presentan contrastes notables.

**Tablas 3. 4. 1 y 3. 4. 2: Diferencia proporcional en el empleo de estrategias**

**PH<PO**

|                             | DM  | Perform. | RP  | FO  | FED  | FS  | DP  | IF   | IS  |     |
|-----------------------------|-----|----------|-----|-----|------|-----|-----|------|-----|-----|
| Sit. 1 dif proporciones     |     | 0,0      | 0,0 | 0,1 | 0,2  | 0,0 | 0,0 | -0,3 | 0,1 | 0,0 |
| Sit. 1 dif proporciones MAX | 0,0 | 0,2      | 0,1 | 0,3 | 0,3  | 0,0 | 0,0 | 0,0  | 0,1 | 0,0 |
| Sit. 1 dif proporciones MIN | 0,0 | -0,1     | 0,0 | 0,0 | -0,3 | 0,0 | 0,0 | -0,5 | 0,0 | 0,0 |

**PH>PO**

|                             | DM  | Perform. | RP  | FO   | FED  | FS  | DP   | IF  | IS  |
|-----------------------------|-----|----------|-----|------|------|-----|------|-----|-----|
| Sit. 2 dif proporciones     | 0,1 | 0,1      | 0,1 | -0,1 | -0,2 | 0,1 | -0,2 | 0,1 | 0,0 |
| Sit. 2 dif proporciones MAX | 0,1 | 0,2      | 0,4 | 0,1  | 0,1  | 0,3 | 0,1  | 0,2 | 0,0 |
| Sit. 2 dif proporciones MIN | 0,0 | 0,0      | 0,2 | 0,2  | 0,4  | 0,1 | 0,0  | 0,0 | 0,0 |

Las tablas estas muestran en verde aquellas diferencias proporciones más significativas entre hablantes de español y de inglés. Como puede apreciarse, las

disparidades más marcadas se encuentran en las frases obligativas y las dudas preparatorias, para la primera situación. Las frases obligativas usadas entre los chilenos, marcan una diferencia significativa entre estos y los HN de inglés. A la inversa, el empleo de dudas preparatorias por parte de los angloparlantes, establece un contraste importante con los hablantes chilenos. En tanto la situación PH>PO, presenta diferencias significativas en el mayor empleo de estrategias performativas y expresiones indirectas fuertes entre los informantes chilenos.

A partir de estas observaciones podemos concluir que:

1. La preferencia por las FED, como expresión de necesidad en ambos grupos de informantes, es la más marcada en la relación PH<PO.
2. La situación PH>PO parece favorecer un mayor despliegue en el uso de estrategias, en ambos grupos de informantes, sin que se manifieste una preferencia tan marcada por uno u otro recurso.
3. Se observa menos dirección en PH>PO en el grupo angloparlante, respecto a los informantes chilenos. Esto sugiere que los hablantes de español que seleccionamos para nuestro corpus (chilenos), podrían imponer su rango (R) con mayor fuerza, cuando están en una situación de poder que les resulta ventajosa, para efectos de mantener la distancia social y preservar la imagen propia.

De acuerdo a Puga Larraín (1997), en su estudio comparativo entre chilenos y españoles para el manejo de la cortesía en la petición, un tratamiento más distante preserva o realza una imagen social que se desea mantener. En el estudio citado se hace referencia a un despliegue de mayor indirección por parte de los chilenos, pero aunque el comportamiento en términos estratégicos sea distinto en el presente estudio -lo que es esperable considerando que planteamos un contexto laboral y de asimetría- el objetivo de

Gloria Toledo V.

los hablantes chilenos es el mismo en el análisis de Puga Larraín y en el nuestro: resguardar la imagen social.

En este punto quisiéramos hacer hincapié en la índole de nuestra investigación, respecto a comparar distintos niveles de simetría y distintas situaciones de poder en un mismo trabajo, pues así es posible determinar la forma en que recursos tales como la dirección/indirección, presentan un comportamiento diferente para objetivos ilocutivos similares, según el contexto específico que se establece para cada interacción.

En el análisis del grado de dirección/indirección empleado por los hablantes nativos de inglés y español, observamos que en la primera situación los informantes chilenos exhiben una preferencia muy marcada por las estrategias más directas, aunque también muestran, en un grado mucho menor, el uso de estrategias convencionales indirectas e incluso de estrategias indirectas no convencionales, sin que estas últimas sean observables entre los angloparlantes en el mismo contexto. En el grupo de inglés como lengua materna, las preferencias están más repartidas entre estrategias directas y estrategias convencionales indirectas, con una prominencia -no tan marcada como entre los chilenos- por estrategias directas.

La claridad parece ser la premisa en ambos grupos y esta, en tanto objetivo ilocutivo, es accesible con un mayor grado de dirección en la petición, de tal forma que el trabajo de cortesía más importante podría relegarse al uso de modificadores.

Respecto a la situación PH>PO, la actuación pragmática de ambos grupos de hablantes es muy similar: una primera preferencia por las estrategias directas, luego por estrategias convencionales indirectas y una escasa selección de estrategias indirectas no convencionales. Al respecto, es muy importante señalar que la diferencia entre ambos grupos de informantes respecto a la dirección, radica en que los angloparlantes omitieron el uso de dirección de modo y de estrategias performativas. Los chilenos mostraron mayor

nivel de dirección si se toma en cuenta la gama de estrategias directas con que operaron y la suma de todas estas: desde dirección de modo hasta frases de expresión de deseos, omitiendo solo el uso de frases obligativas. Acotado esto, evitamos una confusión respecto a la observación que habíamos hecho en cuanto al uso de estrategias más directas en hispanohablantes, comparados con los hablantes de inglés en la segunda situación.

En ambos grupos, el uso de estrategias convencionales indirectas en la segunda situación, subyace un trabajo de cortesía negativa. No obstante, creemos que para analizar mejor la focalización de la cortesía en el uso de estrategias directas, conviene estudiar la modificación y la perspectiva utilizadas en ambos grupos de informantes.

**Tablas 3. 5. 1 y 3. 5. 2: Diferencia proporcional en el grado de dirección**

**PH<PO**

|                             | ED  | ECI  | EINC |
|-----------------------------|-----|------|------|
| Sit. 1 dif proporciones     | 0,3 | -0,4 | 0,1  |
| Sit. 1 dif proporciones MAX | 0,6 | -0,1 | 0,1  |
| Sit. 1 dif proporciones MIN | 0,1 | -0,6 | 0,0  |

**PH>PO**

|                             | ED   | ECI  | EINC |
|-----------------------------|------|------|------|
| Sit. 2 dif proporciones     | 0,0  | 0,0  | 0,0  |
| Sit. 2 dif proporciones MAX | 0,3  | 0,3  | 0,2  |
| Sit. 2 dif proporciones MIN | -0,3 | -0,4 | -0,1 |

Las tablas 3. 5. 1 y 3. 5. 2 muestran que solo en la primera situación existen diferencias significativas entre los hablantes chilenos y los angloparlantes, lo cual es consistente con el análisis de  $X^2$ , que revela que el manejo de la dirección es uno de los dos rasgos más significativamente contrastantes entre hablantes nativos de español y de inglés. El primer contexto muestra la selección de estrategias más directas, por parte de los hablantes chilenos y la preferencia por estrategias convencionales indirectas, entre los HN de inglés.

Gloria Toledo V.

Respecto al uso de modificadores externos entre los hablantes de español en la primera situación, se observa la omisión de solo un elemento: la expresión de consecuencia. La mayor ocurrencia de modificadores puede apreciarse en el uso de precursores, justificadores, promesas de reparo y expresiones de entendimiento (de mayor a menor frecuencia de uso). Este comportamiento es similar al de los hablantes de inglés, pues coinciden en los modificadores más usados, aunque varía el orden de empleo: primero figuran las expresiones de entendimiento, luego los precursores, las promesas de reparo y, finalmente, los justificadores. En el grupo angloparlante, el único modificador omitido fueron las advertencias. Parece ser que las expresiones de entendimiento son más importantes para los angloparlantes, en su carácter de recurso que busca empatizar con el interlocutor y hacer un trabajo de cortesía más bien positiva. Este trabajo orientado al oyente, contrasta con el mayor uso de justificadores y promesas de reparo entre los chilenos, que tienden más bien a resguardar la auto imagen del enunciador.

En el segundo contexto se observa el uso de seis tipos de modificadores por parte de los hispanohablantes. Los angloparlantes, por su parte, recurren a siete. Los modificadores más usados en español para PH>PO son: los justificadores en primer lugar y, con una distancia considerable, las expresiones de entendimiento. Las omisiones observables son las advertencias, las preguntas de cierre y las disculpas, en tanto el grupo de angloparlantes omite advertencias y disculpas, pero no las preguntas de cierre. En cuanto al uso más frecuente entre los HN de inglés, este coincide con los hablantes de español en el mayor empleo de justificadores. Por otra parte, entre los angloparlantes puede notarse una mayor equiparidad en el uso de justificadores (primera preferencia) y las expresiones de entendimiento.

El amplio despliegue de modificadores en ambos grupos de informantes para esta situación, puede explicar la tendencia a la dirección en el acto nuclear de la petición. Los

modificadores utilizados tienden, en su totalidad, a mitigar la fuerza impositiva del acto, con la excepción del empleo mínimo de expresiones de consecuencia (en chilenos) y de advertencias (en angloparlantes), que comprometen la voluntad del oyente y vulneran fuertemente su imagen negativa. Como se aprecia en la tabla 3. 6. 2, esta segunda situación exhibe más diferencias porcentualmente significativas en el empleo de modificadores externos.

**Tabla 3. 6. 1 y 3. 6. 2: Diferencia proporcional en el empleo de modificación externa.**

**PH<PO**

|                             | Prec. | Justif. | PR   | Advert. | Agradec. | Entend. | Consec. | PC   | Disc. |
|-----------------------------|-------|---------|------|---------|----------|---------|---------|------|-------|
| Sit. 1 dif proporciones     | -0,1  | 0,1     | 0,0  | 0,1     | -0,1     | -0,4    | -0,1    | -0,1 | -0,1  |
| Sit. 1 dif proporciones MAX | 0,2   | 0,4     | 0,3  | 0,2     | 0,1      | -0,1    | 0,1     | 0,1  | 0,1   |
| Sit. 1 dif proporciones MIN | -0,3  | -0,2    | -0,3 | 0,0     | -0,3     | -0,7    | -0,2    | -0,3 | -0,3  |

**PH>PO**

|                             | Prec. | Justif. | PR   | Advert. | Agradec. | Entend. | Consec. | PC   | Disc. |
|-----------------------------|-------|---------|------|---------|----------|---------|---------|------|-------|
| Sit. 2 dif proporciones     | 0,2   | 0,1     | -0,3 | 0,0     | 0,1      | -0,2    | 0,0     | -0,1 | 0,0   |
| Sit. 2 dif proporciones MAX | 0,4   | 0,4     | -0,1 | 0,0     | 0,4      | 0,1     | 0,1     | 0,0  | 0,0   |
| Sit. 2 dif proporciones MIN | 0,0   | -0,2    | -0,6 | 0,0     | -0,1     | -0,5    | -0,2    | -0,3 | 0,0   |

En cuanto al empleo de modificadores internos, la situación PH<PO promueve, tanto en hablantes de español como en angloparlantes, el uso de formas condicionales, que se exhiben como la selección favorita a la hora de desplegar cortesía en la petición. A la selección modal para la modificación interna, los hablantes de inglés agregan el empleo

Gloria Toledo V.

de formas progresivas en pasado (*I was wondering*) para plantear la duda, como una forma de atenuar la fuerza ilocutiva del acto.

Entre los modificadores léxicos manejados, los hispanohablantes recurren a más recursos que los angloparlantes, entre los cuales se observan frases que tienden a reforzar la necesidad de lo pedido, por ejemplo: *es absolutamente necesario*, aunque de forma preponderante, los HN de español utilizan otras frases que buscan minimizar la importancia de lo que se pide: *Dos días cómo máximo o Sólo por esta vez*. En los angloparlantes, la modificación léxica tiende más bien a reforzar la necesidad de la petición: *I really need to; I absolutely need*. A estas formas se agregan otras, que más que reforzar, suavizan o mitigan, no la necesidad, sino la fuerza de la petición misma: *Is there any way...* que dejan al oyente mayor libertad de reacción al momento de responder y son parte de un despliegue de cortesía negativa.

En la situación PH>PO también se observa el uso de formas condicionales, para mitigar la petición en frases como: *Te pediría que...; Le agradecería si usted...; Me gustaría plantearle...*, todos, enunciados orientados al oyente. En inglés se observa un comportamiento similar, con una preferencia muy marcada por estructuras que plantean una condición a O: *if you could... ; Any way you could; Is there any way you could; Would you be able to...; Do you think you would*. La expresión de todas estas frases como preguntas, diferencia a este tipo de recursos de los que manejan los hablantes chilenos. En los modificadores empleados por los angloparlantes en PH>PO, se observa un trabajo de cortesía en que el hablante no parece imponer un rango tan marcado como entre los hablantes chilenos.

Respecto a la mitigación léxica, no se observa un mayor despliegue de recursos en la segunda situación. Entre los chilenos es observable el empleo de términos o frases que atenúan la petición como: *Lo único que te pido, Te pediría que postergaras tu licencia,*

Gloria Toledo V.

solo por esta vez, *Le agradecería si usted puede hacer algún esfuerzo*. Por su parte, los angloparlantes muestran movimientos de apoyo como: *I need you to be here, working*, o *I want to strongly encourage you to stay*, que refuerzan la petición. Es interesante señalar que en ambos grupos de informantes es muy escaso el empleo de “por favor”/ “please”, como mitigadores léxicos. Por otra parte, y en general, la mitigación léxica se observa más entre los HN chilenos, puesto que en inglés/ LM la mitigación está relacionada con estructuras sintácticamente más complejas.

Por último, un análisis contrastivo de la perspectiva en la petición, permite destacar que para la situación PH<PO, la orientación preferida por los informantes chilenos es la de hablante – oyente (HO) en tanto la perspectiva preferida por los angloparlantes es hablante – hablante. Este rasgo es la diferencia más notoria en el comportamiento pragmático de ambos grupos de informantes, pues la elección en cada uno de los casos es bastante marcada. Por otra parte, se observa en los hablantes chilenos la utilización de orientación impersonal, que no aparece en el grupo de hablantes nativos de inglés. La orientación de las dudas preparatorias, en los dos grupos, fue mayoritariamente hacia el hablante. Este tipo de orientación seleccionado para las dudas preparatorias, representa un trabajo de cortesía que vulnera la auto imagen positiva del hablante, pues deja en manos del oyente una decisión que afecta la autonomía del enunciador.

En cuanto a la situación PH>PO, se invierte la relación HH – HO, tanto en hablantes de español como en hablantes de inglés, por cuanto los primeros se orientan principalmente al hablante (HH) y los segundos al oyente (HO). Para este contexto, cuyas principales estrategias fueron los rodeos performativos entre los chilenos y las dudas preparatorias en los angloparlantes, se entiende que los últimos hayan reorientado las dudas preparatorias hacia el oyente, pues esto parece implicar un trabajo de cortesía *ad hoc* a la posición de mayor rango del hablante, el cual no podría limitar su campo de decisión



frente a su interlocutor, dejando abierta la posibilidad de que este pueda negar la petición, por ejemplo: *Can I postpone your vacations?*

**Tablas 3. 7. 1 y 3. 7. 2: Diferencia proporcional en la orientación.**

**PH<PO**

|                             | HH   | HO  | Inclusiva | Impersonal |
|-----------------------------|------|-----|-----------|------------|
| Sit. 1 dif proporciones     | -0,8 | 0,6 | 0,0       | 0,20       |
| Sit. 1 dif proporciones MAX | -0,6 | 0,8 | 0,0       | 0,38       |
| Sit. 1 dif proporciones MIN | -1,0 | 0,3 | 0,0       | 0,02       |

**PH>PO**

|                             | HH  | HO   | Inclusiva | Impersonal |
|-----------------------------|-----|------|-----------|------------|
| Sit. 2 dif proporciones     | 0,6 | -0,5 | 0,0       | -0,19      |
| Sit. 2 dif proporciones MAX | 0,9 | -0,2 | 0,0       | 0,00       |
| Sit. 2 dif proporciones MIN | 0,4 | -0,7 | 0,0       | -0,38      |

El análisis proporcional es consistente con la prueba de  $X^2$  pues, como se aprecia en las tablas, el primer contexto es que el que exhibe una diferencia más considerable entre los dos grupos de informantes que se han comparado.

**3. 4. 6. Resumen de la discusión**

Los contrastes más significativos entre hablantes nativos de español y hablantes nativos de inglés, en cuanto a su desempeño pragmático en relaciones de asimetría, se observan en el grado de dirección empleada y en la orientación asumida por el enunciador, en la situación en que este ostenta menos poder respecto al oyente. Ambos contrastes son compatibles con la prueba de ji cuadrado aplicada para determinar, a un nivel más general, las diferencias entre ambos grupos de informantes.

Gloria Toledo V.

La estrategia más utilizada en ambos grupos de hablantes, en la situación PH<PO, son las frases de expresión de necesidad.

En angloparlantes se observa un menor despliegue de recursos para la dirección -en sus formas más extremas- para la situación PH>PO. Esto supone un trabajo que tiende a la cortesía negativa.

La importancia de las expresiones de entendimiento en los angloparlantes, en PH>PO, buscan establecer empatía con el oyente. Los chilenos, por su parte, prefieren el resguardo de la auto imagen, lo que se desprende del mayor uso de justificadores.

El amplio uso de modificadores en ambos grupos, apoya el trabajo de cortesía que parecía vulnerado por la elección de estrategias directas en el acto nuclear. Se puede entender que la primera premisa observada por el enunciador es “sea claro” y que el trabajo de cortesía es secundario.

El condicional es el principal recurso para la modificación interna en ambos grupos de informantes. No obstante, es observable una mayor inclinación a la mitigación en angloparlantes, para la segunda situación. Por otra parte, se observa mayor mitigación léxica entre los chilenos, que buscan minimizar la naturaleza de lo pedido.

La orientación es el rasgo que más distingue a ambos grupos de HN, pues en ambas situaciones, las perspectivas son diferentes en uno y otro grupo.

### **3. 5. Análisis de datos para el estudio de relaciones de solidaridad en inglés/ LM**

En la presente sección, que aborda el análisis del comportamiento pragmático de angloparlantes en relaciones de solidaridad, contamos con 12 informantes en lugar de 16, que fue el total de sujetos en el estudio de relaciones asimétricas. La razón de esta baja de cuatro informantes es que el grupo de la Universidad de British Columbia, en Canadá, fue el primero en recibir y completar los cuestionarios, antes de que se definiera la

Gloria Toledo V.

necesidad de un estudio de relaciones de solidaridad en hispanohablantes y mucho antes de que dicho análisis fuera aplicado por primera vez a HNN de español.

Como ya se ha acotado, esta segunda parte de nuestro cuestionario incorpora dos situaciones, diferenciadas entre sí por la naturaleza de lo pedido. La primera petición (S1) contempla el préstamo de un automóvil por un fin de semana y la segunda (S2) considera el préstamo o donación de una suma reducida de dinero. Tanto en S1 como en S2 las peticiones se dirigen a amigos, por lo que en este estudio no media rango, ni poder, ni distancia social.

La tabla 3. 8 nos muestra los resultados obtenidos a partir del análisis de ji cuadrado, para determinar las áreas de mayor contraste entre hablantes de español y angloparlantes.

Tabla 3. 8: Comparación ELM e ILM en base a  $\chi^2$  en relaciones de solidaridad

| RECURSOS               | SITUACIÓN | GRADO DE LIBERTAD | VALOR OBTENIDO DE $\chi^2$ | VALOR LÍMITE PARA EL 95% DE CONFIANZA | INTERPRETACIÓN  |
|------------------------|-----------|-------------------|----------------------------|---------------------------------------|---|
| ESTRATEGIAS            | S1        | 8                 | 9,08                       | 15,50                                 | Se valida la hipótesis nula; no hay diferencias significativas entre ambos grupos.  |
|                        | S2        | 8                 | 4,15                       | 15,50                                 | Se valida la hipótesis nula; no hay diferencias significativas entre ambos grupos.  |
| GRADO DE DIRECCIÓN     | S1        | 2                 | 14.42                      | 5,99                                  | Se valida la hipótesis nula; no hay diferencias significativas entre ambos grupos.  |
|                        | S2        | 2                 | 1,57                       | 5,99                                  | Se valida la hipótesis nula; no hay diferencias significativas entre ambos grupos.  |
| MODIFICADORES EXTERNOS | S1        | 8                 | 2,24                       | 15,50                                 | Se valida la hipótesis nula; no hay diferencias significativas entre ambos grupos.  |
|                        | S2        | 8                 | <b>37.44</b>               | 15,50                                 | Se valida la hipótesis alterna; si hay diferencias significativas entre ambos grupos en la situación de más poder del hablante. |
| ORIENTACIÓN            | S1        | 3                 | 6,4                        | 12,59                                 | Se valida la hipótesis nula; no hay diferencias significativas entre ambos grupos.  |
|                        | S2        | 3                 | 1,01                       | 12,59                                 | Se valida la hipótesis nula; no hay diferencias significativas entre ambos grupos.  |

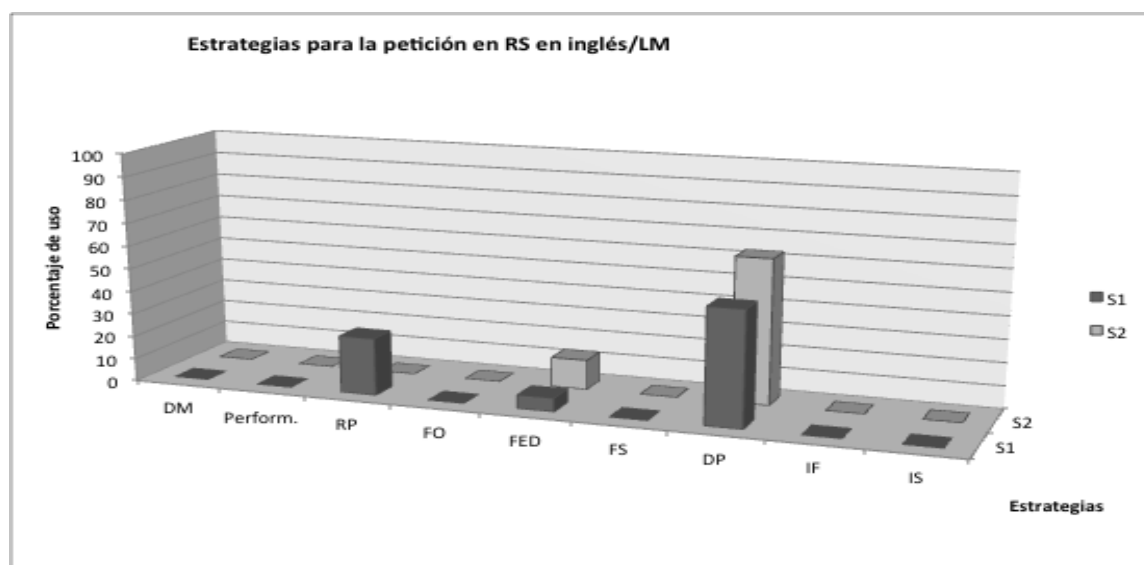
Como habíamos adelantado al comienzo de este apartado, la única diferencia significativa entre ambos grupos de hablantes radica en el empleo de modificadores externos para la situación 2.

Con el objetivo de determinar contrastes con un mayor nivel de detalle, presentamos a continuación el análisis de estrategias usadas en inglés/LM, seguidas por un análisis de proporciones que exhibe, a nivel de estrategias y recursos específicos, la existencia de contrastes notorios o la ausencia de estos.

### 3. 5. 1. Análisis de las estrategias usadas para la petición en inglés/ LM

Un breve vistazo a la sección sobre uso de estrategias en situaciones de asimetría en hablantes de inglés (V. gráfico 3.1), hará que salte a la vista el escaso rango de estrategias con que operan los angloparlantes en situaciones de solidaridad.

**Gráfico 3. 5**



|    | DM | Perform. | RP | FO | FED | FS | DP | IF | IS |
|----|----|----------|----|----|-----|----|----|----|----|
| S1 | 0  | 0        | 25 | 0  | 6   | 0  | 50 | 0  | 0  |
| S2 | 0  | 0        | 0  | 0  | 13  | 0  | 63 | 0  | 0  |

En este gráfico se presenta una clara preferencia por las dudas preparatorias en S1, seguidas a una distancia considerable por los rodeos performativos y por último, las frases de expresión de deseos, siempre planteadas como necesidades. La segunda

Gloria Toledo V.

situación es bastante similar a la primera, con menos variación aún de estrategias; solo dudas preparatorias y frases de expresión de deseos, con una preferencia por las primeras, incluso más marcada que en S1. Este hecho es interesante, ya que buena parte de los estudios de actuación pragmática en peticiones, asocia un mayor grado de indirección en las estrategias con un trabajo de cortesía negativa, sin embargo, observamos en ambas situaciones de solidaridad y contexto informal, una tendencia clara a la indirección convencional, incluso en S2, que no plantea la petición de algo significativo. Se puede sugerir, entonces, que el nivel de indirección de las estrategias seleccionadas en las situaciones que hemos planteado, no guarda relación con la distancia social o con un trabajo de cortesía negativa.

A partir de los datos obtenidos, podría considerarse que las situaciones de solidaridad o simetría social simplifican la selección del hablante en cuanto al uso de recursos para el acto nuclear. De esta forma, el enunciador debe evaluar menos la selección de estrategias con miras a la obtención de su objetivo ilocutivo, debido a que el trabajo de cortesía que se requiere es mínimo en estos contextos.

Los angloparlantes comparten sus preferencias más marcadas con los hablantes chilenos en la selección de dudas preparatorias, en ambas situaciones. La principal diferencia entre uno y otro grupo tiene que ver con la elección de dirección de modo en el segundo contexto, por parte de los hablantes chilenos.

**Tablas 3.9.1 y 3.9.2: Diferencia proporcional en el empleo de estrategias.****S1**

|                             | DM    | Perf. | RP   | FO  | FED  | FS  | DP   | IF  | IS  |
|-----------------------------|-------|-------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|
| Sit. 1 dif proporciones     | 0,05  | 0,0   | -0,3 | 0,0 | 0,0  | 0,0 | 0,2  | 0,1 | 0,0 |
| Sit. 1 dif proporciones MAX | 0,15  | 0,0   | -0,1 | 0,0 | 0,1  | 0,0 | 0,5  | 0,2 | 0,0 |
| Sit. 1 dif proporciones MIN | -0,05 | 0,0   | -0,6 | 0,0 | -0,2 | 0,0 | -0,1 | 0,0 | 0,0 |

**S2**

|                             | DM  | Perf. | RP  | FO  | FED  | FS  | DP   | IF  | IS  |
|-----------------------------|-----|-------|-----|-----|------|-----|------|-----|-----|
| Sit. 2 dif proporciones     | 0,3 | 0,0   | 0,0 | 0,0 | -0,2 | 0,0 | -0,1 | 0,0 | 0,0 |
| Sit. 2 dif proporciones MAX | 0,5 | 0,0   | 0,0 | 0,0 | 0,0  | 0,0 | 0,2  | 0,0 | 0,0 |
| Sit. 2 dif proporciones MIN | 0,1 | 0,0   | 0,0 | 0,0 | -0,4 | 0,0 | -0,4 | 0,0 | 0,0 |

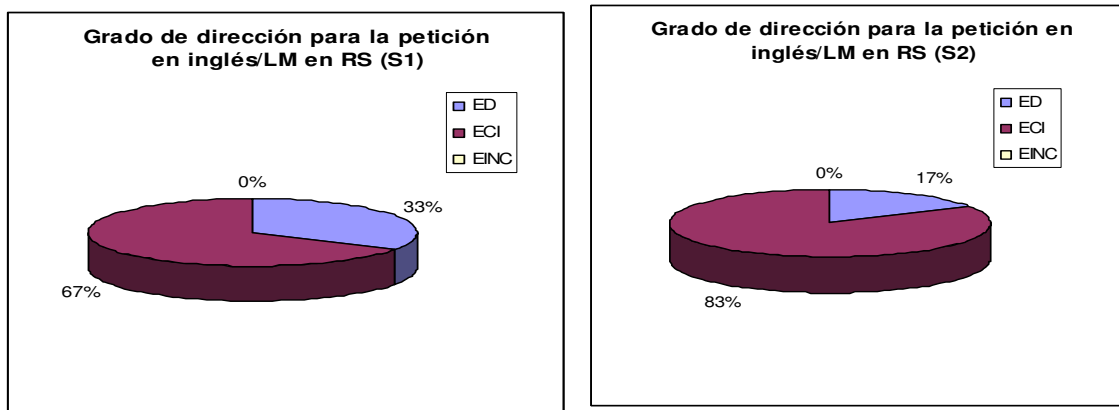
A esto cabría agregar la mayor selección de rodeos performativos por parte de los HN de inglés en PH<PO y de expresiones indirectas fuertes, entre los chilenos en la misma situación. El segundo contexto manifiesta diferencias importantes en la selección de dirección de modo en los chilenos –como ya señalamos- y lo mismo ocurre con el empleo de frases de expresión de deseos, por parte de los angloparlantes, sin que el empleo de ninguna de estas estrategias supere el 50% en ninguno de los dos grupos.

**3.5.2. Análisis del grado de dirección/ indirección en inglés/LM**

Como se desprende del análisis de la sección anterior, los angloparlantes tienden al uso de estrategias convencionales indirectas para realizar actos de petición en contextos informales y donde no media la distancia social. Los gráficos a continuación reflejan esta

situación para S1 y S2, con un incremento notable en la selección de estrategias convencionales indirectas para S2.

### Gráficos 3. 6. 1 y 3. 6. 2



Como segunda preferencia en ambas situaciones, se observa el empleo de estrategias directas, en tanto no se observa elección alguna de estrategias indirectas no convencionales. La preferencia por estrategias convencionales indirectas en S1 podría explicarse, teniendo en cuenta que la naturaleza más importante de lo pedido en este contexto, requeriría un mayor grado de indirección por parte del hablante, con objeto de no provocar una reacción adversa en el interlocutor. No obstante en S2, cuya petición solo involucra el préstamo de \$3000 pesos chilenos (menos de ocho euros), el hablante muestra la misma preferencia, incluso, de forma más pronunciada que en S1.

La explicación para este comportamiento puede estar en que la inclinación a la indirección no se relaciona en S1 o S2 con un trabajo de cortesía, sino más bien con el manejo de recursos convencionales, los cuales involucran estrategias que parecen estar más disponibles para el hablante, cuando este debe seleccionar entre el repertorio completo de recursos para llevar a cabo la petición en un contexto informal. En este sentido, es la convencionalidad de este tipo de estrategias y no su grado de indirección, lo que



explicaría la alta frecuencia de uso en las situaciones que hemos definido en esta parte de nuestro estudio.

Respecto a las diferencias entre el comportamiento de los hablantes de inglés y los informantes chilenos, las tablas 3. 10. 1 y 3. 10. 2 muestran que solo existe un contraste significativo en la primera situación, respecto a la selección de estrategias indirectas no convencionales por parte de los hablantes chilenos, lo cual, de cualquier forma, no es muy relevante dentro de este grupo de informantes.

**Tablas 3. 10. 1 y 3. 10. 2: Diferencia proporcional en el empleo de dirección.**

|                             | S1   |      |      | S2                          |      |      |     |
|-----------------------------|------|------|------|-----------------------------|------|------|-----|
|                             | ED   | ECI  | EINC | ED                          | ECI  | EINC |     |
| Sit. 1 dif proporciones     | -0,2 | 0,1  | 0,1  | Sit. 2 dif proporciones     | 0,1  | -0,1 | 0,0 |
| Sit. 1 dif proporciones MAX | 0,1  | 0,5  | 0,2  | Sit. 2 dif proporciones MAX | 0,4  | 0,2  | 0,0 |
| Sit. 1 dif proporciones MIN | -0,5 | -0,2 | 0,0  | Sit. 2 dif proporciones MIN | -0,2 | -0,4 | 0,0 |

**3. 5. 3. Análisis de los actos periféricos en inglés/LM en relaciones de solidaridad**

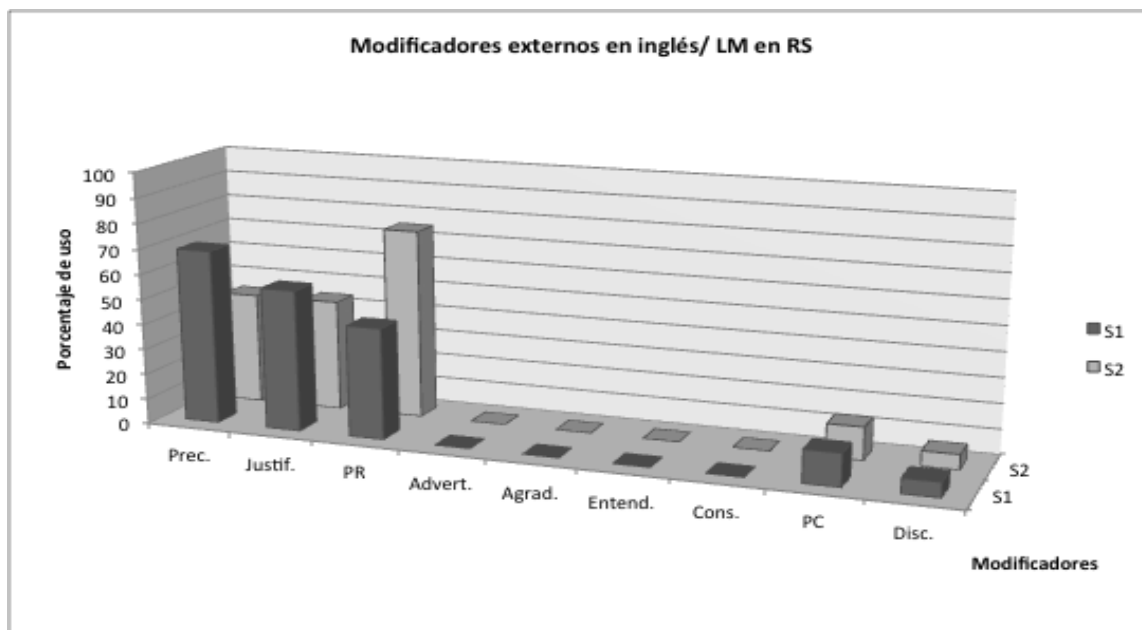
**3. 5. 3. 1. Empleo de modificadores externos para la petición en inglés/LM**

La pregunta que puede plantearse en este punto es si la selección de los modificadores es tan limitada como la selección de las estrategias en relaciones de solidaridad. Cabría suponer, entonces, que serán los modificadores externos los que realicen un mayor trabajo de cortesía, considerando que la selección estratégica es de menor alcance en relaciones de solidaridad.

Valga recordar que el uso de modificadores en situaciones de distancia social, para ambas relaciones de poder respecto a hablante y oyente, era considerablemente amplio entre los angloparlantes. Esto apoyaba el manejo de cortesía del enunciador, ya que su selección de estrategias tendía a dejar en claro la fuerza ilocutiva del acto de habla, en

tanto la cortesía era una función relegada a los modificadores. El gráfico 3. 7 nos muestra, sin embargo, un menor despliegue de recursos para la modificación en relaciones de solidaridad, comparado con las situaciones asimétricas (V. gráfico 3.3).

**Gráfico 3. 7**



|    | Prec. | Justif | PR | Advert | Agrad | Entend | Cons | PC | Disc | <b>Prom.</b> |
|----|-------|--------|----|--------|-------|--------|------|----|------|--------------|
| S1 | 69    | 56     | 44 | 0      | 0     | 0      | 0    | 13 | 6    | <b>2,5</b>   |
| S2 | 44    | 44     | 75 | 0      | 0     | 0      | 0    | 13 | 6    | <b>2,4</b>   |

Se aprecia que los hablantes de inglés omiten el empleo de advertencias, expresiones de agradecimiento, de entendimiento y de consecuencia, cuando llevan a cabo sus peticiones, tanto en S1 como en S2. Los usos preferidos aparecen claramente marcados y es apreciable un comportamiento similar en ambas situaciones. En el caso de S1 los modificadores más recurrentes son, de mayor a menor porcentaje de uso, los precusores, justificadores y promesas de reparo. En S2 la selección es la misma, pero cambia el orden de las preferencias: primeramente seleccionan promesas de reparo y luego justificadores y precusores, en igual proporción. El manejo de preguntas de cierre

y disculpas es mucho más reducido en ambas situaciones, con el mismo porcentaje de uso en ambos recursos.

Nuevamente, podríamos explicar la estrechez del rango de selección de modificadores a partir del menor trabajo de cortesía que demanda el contexto para S1 y S2. La selección de precursores, justificadores y promesas de reparo, podría entenderse a su vez como los recursos que parecen más disponibles para el enunciador en este tipo de contextos, en tanto el resto de los modificadores servirían para propósitos más específicos, que tendrían por objeto llevar a cabo un trabajo de cortesía de negativa (disculpa); positiva (agradecimiento, entendimiento) o bien la implementación de otros procedimientos que buscan comprometer más al oyente, como la advertencia o la expresión de consecuencia. Pareciera que en estos casos en que media la solidaridad entre los interlocutores, el efecto perlocutivo frente a la petición del hablante fuera menos importante para este último. El enunciador puede prever una respuesta positiva de su interlocutor y se preocupa de modificar su petición con recursos simples, que justifiquen lo que necesita y que lo comprometan a sí mismo a retribuir al oyente por el favor que este eventualmente le hará. Es posible que el hablante también entienda que una respuesta negativa de su interlocutor es más fácil de enfrentar, siendo el oyente una persona del mismo rango y con la cual no media distancia social, vale decir, que su respuesta o reacción tendría más posibilidades de ser rebatible, sin que esto implique un costo social en términos de cortesía o vulneración de las respectivas imágenes sociales de los interactuantes en la comunicación.

La actuación pragmática respecto a la selección de modificadores externos muestra una distribución muy semejante entre los dos grupos de informantes, y el promedio de uso por informante es levemente mayor entre los angloparlantes, como se muestra en la tabla 3.

11.

**Tabla 3. 11: Porcentaje de modificación externa en ELM e ILM en RS**

|                    | <b>S1</b> | <b>S2</b> |
|--------------------|-----------|-----------|
| <b>Español/ LM</b> | 2,05      | 2,35      |
| <b>Inglés/ LM</b>  | 2,5       | 2,41      |

A pesar de las similitudes, existen diferencias porporcionales entre los dos grupos, en la selección de algunos recursos, como se puede ver en las tablas a continuación.

**Tablas 3. 12. 1 y 3. 12. 2: Diferencia proporcional respecto al uso de modificadores externos.****S1**

|                             | Prec. | Justif. | PR   | Advert. | Agrad. | Entend. | Cons. | PC   | Disc. |
|-----------------------------|-------|---------|------|---------|--------|---------|-------|------|-------|
| Sit. 1 dif proporciones     | 0,0   | 0,2     | 0,0  | 0,0     | 0,05   | 0,05    | 0,0   | -0,1 | -0,1  |
| Sit. 1 dif proporciones MAX | 0,3   | 0,5     | 0,3  | 0,0     | 0,15   | 0,15    | 0,0   | 0,1  | 0,1   |
| Sit. 1 dif proporciones MIN | -0,3  | -0,1    | -0,4 | 0,0     | -0,05  | -0,05   | 0,0   | -0,3 | -0,2  |

**S2**

|                             | Prec. | Justif. | PR   | Advert. | Agrad. | Entend. | Cons. | PC   | Disc. |
|-----------------------------|-------|---------|------|---------|--------|---------|-------|------|-------|
| Sit. 2 dif proporciones     | 0,1   | 0,5     | 0,0  | 0,0     | 0,05   | 0,05    | 0,0   | -0,1 | -0,1  |
| Sit. 2 dif proporciones MAX | 0,4   | 0,8     | 0,3  | 0,0     | 0,15   | 0,15    | 0,0   | 0,0  | 0,1   |
| Sit. 2 dif proporciones MIN | -0,2  | 0,3     | -0,3 | 0,0     | -0,05  | -0,05   | 0,0   | -0,3 | -0,2  |

Para la situación 2 se observan diferencias marcadas en la selección de justificadores y preguntas de cierre, pues los hablantes chilenos emplean muchos más que los HN de inglés, quienes por su parte, establecen una diferencia significativa con la selección de preguntas de cierre, utilizada mínimamente por los hablantes chilenos. De todos modos,

el empleo de preguntas de cierre en angloparlantes está muy por debajo del 50%. Los resultados del test de proporciones confirman los datos obtenidos en la prueba de  $X^2$ , que revelan que en situaciones de solidaridad solo existen diferencias significativas entre chilenos y angloparlantes en lo que respecta al uso de modificadores externos en el contexto 2, en el que la naturaleza de lo pedido es de menor relevancia.

#### **3. 5. 4. Manejo de modificadores internos para la petición en inglés/ LM**

Gran parte de los recursos utilizados para la modificación interna en S1 y S2 dejan abierta la posibilidad de negación al oyente respecto a la petición: *Would you mind if..., Might it be possible for me..., Do you think I could borrow \$3000..., Could I possible borrow your car, Is there any way...* Por cierto, todos estos recursos operan con estrategias de dudas preparatorias, pero lo interesante es observar en ellos el empleo de formas condicionales o bien de recursos léxicos que tienden a dejar un amplio margen de reacción al oyente, para que este acepte o rechace lo pedido. En efecto, algunos de los modificadores empleados parecen funcionar como una forma de pedir permiso al oyente para efectuar la petición. En este punto, se constata un trabajo de cortesía negativa, que no se había observado antes, ni en el uso de modificadores externos ni en el empleo de estrategias, pues determinamos que la preferencia por la indirección en estas no responde a un trabajo de cortesía, sino a la preferencia por un uso convencional.

Otro recurso para la modificación interna, empleado por nuestros informantes angloparlantes, es el mitigador léxico *please*, cuya frecuencia de uso no fue tan extensa como era de esperar.

Es interesante el empleo, en un caso, de la frase: *If you let me borrow your car I will...*, que plantea al oyente la posibilidad de ganar algo a cambio de acceder a la petición del hablante. Otro caso en que se plantea condicionalidad tiene más que ver con el primer

tipo de enunciados al que hicimos referencia; aquellos que piden permiso. Entre estos se observa un enunciado en que se evalúa primero la posibilidad de llevar a cabo la petición:

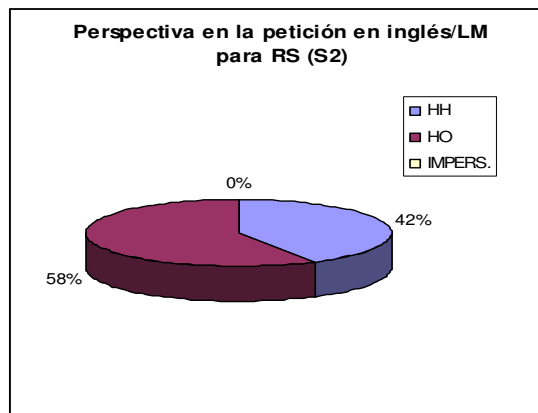
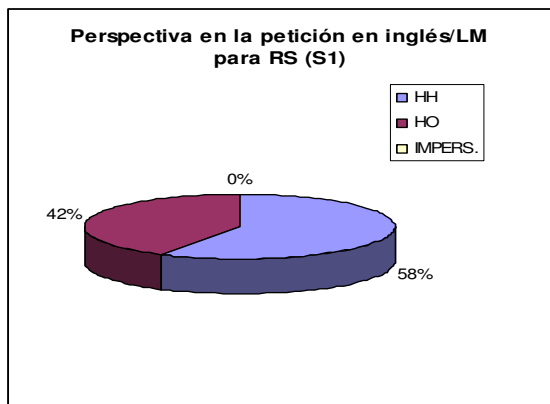
*If you aren't using your car this weekend, could I maybe borrow it?*

A partir de lo observado, es posible determinar que el mayor porcentaje de los movimientos de apoyo interno tienden a mitigar la petición y en este hecho se percibe, como ya mencionamos, el mayor trabajo de cortesía negativa desplegado por el hablante.

### 3. 5. 5. Perspectiva en la petición en inglés/LM

Tal como las situaciones de asimetría propiciaban un comportamiento inverso en la orientación en cada una de las situaciones, el análisis en curso muestra una conducta similar: una relación invertida respecto a la orientación seleccionada.

#### Gráficos 3. 8. 1 y 3. 8. 2



En S1 el enunciador se orienta preferentemente al hablante (HH), mientras en S2 la orientación se realiza principalmente hacia el oyente (HO). En ambas situaciones no se observan preferencias tan marcadas por una perspectiva u otra, como sí podía observarse en el análisis de situaciones asimétricas. Por otro lado, tanto en S1 como en S2 no se advierte selección alguna de orientación impersonal.

Nuestra hipótesis en este punto es que la menor disposición del hablante para efectuar un trabajo de cortesía, hace que éste experimente mayor libertad al momento de elegir la orientación con que llevará a cabo la petición, sin preocuparse de que una u otra perspectiva pueda parecer más o menos comprometida para el oyente. Desde otro punto de vista, no debemos olvidar que la estrategia con mayor ocurrencia fueron las dudas preparatorias, a partir de lo cual se entiende que estas se hayan planteado al hablante, cuando la naturaleza de lo pedido era de mayor importancia, y al oyente, cuando lo requerido era solo menos de ocho euros. Algo similar ocurre en las relaciones asimétricas, en que el primer contexto implicaba mayor coste para el hablante y la perspectiva era orientada hacia el interlocutor con más poder, es decir, el oyente. En cualquier caso es menester señalar que el inglés presenta estructuras convencionales de orientación HH para la petición, como son: *Can I borrow your car?* preferidas a *Can you lend me your car?* que no se observaron en nuestras muestras.

En la comparación con los hablantes nativos de español, la orientación en la petición parece ser el elemento que muestra mayor desigualdad entre los dos grupos de informantes.

**Tablas 3. 13. 1. y 3. 13. 2: Diferencia proporcional en la orientación.**

**S1**

|                             | HH   | HO  | Impersonal |
|-----------------------------|------|-----|------------|
| Sit. 1 dif proporciones     | -0,5 | 0,5 | 0,0        |
| Sit. 1 dif proporciones MAX | -0,2 | 0,8 | 0,0        |
| Sit. 1 dif proporciones MIN | -0,8 | 0,2 | 0,0        |

**S2**

|                             | HH   | HO  | Impersonal |
|-----------------------------|------|-----|------------|
| Sit. 2 dif proporciones     | -0,4 | 0,4 | 0,0        |
| Sit. 2 dif proporciones MAX | -0,1 | 0,7 | 0,0        |
| Sit. 2 dif proporciones MIN | -0,7 | 0,1 | 0,0        |

Las tablas arriba muestran que los contrastes son significativos al momento de asumir una perspectiva en la petición, por cuanto los HN de español prefieren, en ambas

situaciones y de forma muy marcada, la orientación hacia el oyente, mientras que los HN de inglés exhiben perspectivas más equidistantes entre HH y HO, en ambos contextos de petición.

**Tabla 3. 14: Resumen de los aspectos más relevantes en la petición de HN de inglés en situaciones asimétricas y de solidaridad.**

|                               | <b>Relación asimétrica</b>   | <b>Relación de solidaridad</b>   |
|-------------------------------|--|--|
| <b>Estrategias</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor variedad</li> <li>- Preferencia por FED</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Menor variedad</li> <li>- Preferencia por DP</li> </ul>   |
| <b>Dirección</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor dirección, aunque no tan marcada respecto a ECI.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preferencia más marcada por ECI.</li> </ul>   |
| <b>Modificadores</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor variedad</li> <li>- Preferencia por expresiones de entendimiento y precursores, en ambas situaciones de poder.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Menor variedad</li> <li>- Preferencia por precursores, justificadores y promesas de reparo.</li> </ul>  |
| <b>Perspectiva</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preferencia marcada por HH en <math>PH &lt; PO</math> y preferencia marcada por HO en <math>PH &gt; PO</math>.</li> <li>- Se observa la perspectiva impersonal en <math>PH &gt; PO</math>.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Más equilibrio en la orientación entre HH y HO.</li> <li>- Preferencia por HH en S1 y por HO en S2.</li> <li>- No hay uso de perspectiva impersonal.</li> </ul> |
| <b>Modificadores internos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poco trabajo de modificación interna.</li> <li>- Uso primordial del condicional.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso primordial de formas condicionales.</li> <li>- Importante trabajo de cortesía, a través de la mitigación interna.</li> </ul>                                |



### **3. 6. Discusión de los resultados en base a la comparación del comportamiento pragmático en ILM y ELM en situaciones de solidaridad**

En la comparación del comportamiento de angloparlantes y hablantes de español en situaciones de solidaridad, se constata una tendencia muy similar en la selección de estrategias, pues tanto uno como otro grupo de informantes se inclina por el empleo de dudas preparatorias como forma convencionalizada de hacer una petición, en un contexto en que no parece tan necesario un trabajo de cortesía.

Una diferencia que es posible observar entre hablantes nativos de español y de inglés, es el nulo empleo de dirección de modo por parte de los últimos. En los informantes chilenos la dirección de modo es un recurso factible de emplear en una situación de solidaridad, especialmente en el contexto en que la naturaleza de lo pedido es menos importante. El hecho de que en nuestro estudio los HN de español se inclinen por estrategias más directas en situaciones de solidaridad –si bien la preferencia más importante son las estrategias convencionales indirectas- es el único punto coincidente con las propuestas de otras investigaciones, que relacionan un mayor grado de dirección en la petición con contextos en que disminuye la distancia social entre los interlocutores.

Como se desprende del análisis de estrategias, ambos grupos de informantes se inclinan por la indirección convencional y solo los hispanohablantes en S2 muestran una segunda preferencia por las estrategias directas. En ninguno de los dos grupos de hablantes se manifestó preferencia alguna por las estrategias indirectas no convencionales.

Como señalamos, creemos que la tendencia a las estrategias convencionales indirectas no radica tanto en su carácter de indirección, como en la disponibilidad de los recursos que, por estar convencionalizados, parecen más accesibles para el enunciador en el paradigma selectivo con que este opera en situaciones de solidaridad. De cualquier

forma, el contraste más notorio entre los hablantes de una y otra lengua se manifiesta en que los chilenos optaron por mayor cantidad de estrategias directas.

Respecto al uso de modificadores externos, se observan similitudes, primero entre S1 y S2 y luego entre ambos grupos de informantes: precursores, justificadores y promesas de reparo son los movimientos de apoyo externo seleccionados para ambas situaciones y grupos de HN. Sin embargo, la marcada selección de justificadores y preguntas de cierre entre los chilenos, establece la diferencia más importante entre estos y los angloparlantes, como lo demostraba también la prueba de  $X^2$ . Por otra parte, los dos grupos de hablantes omitieron las advertencias, expresiones de consecuencia y disculpas. A nuestro parecer, esta selección reducida podría explicarse, al igual que en el caso de las estrategias, por una disposición del hablante a emplear los recursos que parecen más accesibles en términos de convencionalización de uso. Ya que no se necesita un trabajo tan complejo de mitigación o resguardo de imagen en contextos de solidaridad, los hablantes no necesitan evaluar demasiado el empleo de los recursos disponibles y recurren a las estrategias o modificadores que parecen más rentables, pues implican un menor coste en la obtención de un beneficio, al margen de la naturaleza de dicho beneficio.

En cuanto a la modificación interna, se puede decir que el empleo del condicional es el de mayor recurrencia para la mitigación de la petición, en ambas situaciones y grupos de informantes, y que el uso del mitigador léxico *por favor* y su equivalente *please* en inglés, aparecen muy poco entre nuestros encuestados. Los movimientos de apoyo dentro del acto nuclear son una característica notable en la actuación pragmática de los angloparlantes, quienes en situaciones de solidaridad como las que planteamos en nuestros cuestionarios, emplean la cortesía negativa, principalmente mediante el uso de recursos sintácticos.

Gloria Toledo V.

## **CUARTA PARTE**

### **Análisis de datos en hablantes no nativos, primera fase**

#### **4. Análisis del comportamiento pragmático en hablantes no nativos de nivel a2, fase 1 en relaciones asimétricas**

En esta parte de la investigación abordaremos el análisis de la producción pragmática de nuestros informantes HNN de español. El análisis en este apartado corresponde a la primera fase de aplicación de nuestros cuestionarios de actuación y conciencia pragmática. Estos cuestionarios fueron aplicados entre una semana y una semana y media después de que los aprendientes comenzaran sus estudios formales de ELE en la PUC de Santiago de Chile y cuando llevaban entre dos y tres semanas de residencia en la comunidad meta.

El posterior cotejo, con una segunda fase de cumplimentación de los cuestionarios y asimismo con la producción de hablantes nativos de español y con la actuación pragmática de los angloparlantes en su LM, hará posible el estudio de interlengua que se ha propuesto este trabajo. De esta forma, será posible definir qué aspectos pragmáticos desarrolla un HNN de español, tras un semestre académico de intercambio estudiantil realizando estudios formales de ELE.

La división que hemos hecho del universo total de hablantes nativos de inglés (16 aprendientes en fase 1 y 12 en fase 2), en subgrupos de cuatro (cuatro subgrupos en fase 1 y tres en fase 2), disminuye considerablemente la proporción de informantes para un análisis cuantitativo – comparativo en cada subgrupo, respecto a los hablantes chilenos. Por esta razón emplearemos el análisis cualitativo y en ocasiones, el análisis detallado de casos correspondiente a las producciones en la lengua objeto de cada subgrupo de HNN (niveles *a2*; *b1 – b2* y *c1 – c2*, según Marco Común). Debemos tener en mente que, si bien el transcurso de tiempo entre el primer cuestionario y el segundo no es tan extenso como sería lo óptimo para un estudio longitudinal, esta es la amplitud de tiempo real para un curso de ELE en el ámbito universitario, es decir, un semestre o un

trimestre académico. Por este motivo, los resultados que arroje nuestra investigación serán un reflejo de aquello que los estudiantes de ELE pueden aprender/ adquirir en el ámbito pragmático, en un contexto de instrucción formal y residiendo en la comunidad de la lengua meta. Recordemos que el fin último de esta investigación es determinar qué aprende realmente un HNN en un contexto mixto; de instrucción formal e inmersión académica. Por ende, lo que pueda enseñarse en el aula, deberá ajustarse a la medida temporal que las universidades ofrecen para el estudio de cualquier tema, en este caso específico, 15 semanas y 45 horas de ELE en total, distribuidas en dos clases semanales de 1,5 horas cada una.

En esta parte de la tesis se retoma el análisis respecto al uso de los pronombres de segunda persona singular, que se había analizado en la segunda parte de este trabajo. La variación pronominal es un aspecto marcado del español, en el cual los angloparlantes presentan dificultades de adquisición, que a nuestro juicio se deben a un problema de orden adquisitivo - gramatical más que de adquisición pragmática. Los HN de inglés, que no cuentan en su repertorio lingüístico con una distinción pronominal para los registros formal o informal, deben lidiar con este rasgo del español que pragmáticamente es muy importante en Chile, pues como ya hemos comentado, el resguardo de la imagen social es muy importante en esta comunidad sociocultural. A esto cabría agregar el manejo del voseo, corriente en situaciones de solidaridad, donde el trabajo de cortesía positiva puede contribuir a la consecución del objetivo ilocutivo, como puede apreciarse en las mismas muestras de HN de español que hemos recolectado para este trabajo (ver anexo 2.1). Este rasgo pronominal es un aspecto que nuestros informantes HNN no lograron adquirir, probablemente porque no les parece rentable la adquisición de un elemento tan local en el aprendizaje del español. Tal discriminación supone la mediación de un factor de tipo individual y selectivo en el aprendizaje, que ha sido registrado en investigaciones como la

Gloria Toledo V.

de Hasall (1997), Cohen (1997) y Siegal (1994), cuyos informantes se negaban a la práctica de ciertas convenciones socioculturales, por considerarlas un atentado a su nociones culturales propias, fuertemente arraigadas. Estos estudios revelan una dimensión subjetiva del proceso adquisitivo, que suele estar motivado por un resguardo de la identidad del aprendiente. En nuestro trabajo, la discriminación de uso no está vinculada a factores identitarios, sino a mecanismos de aprendizaje que buscan favorecer la rentabilidad de lo aprendido. En efecto, ninguno de nuestros estudiantes manifestó algún desagrado o rechazo frente al voseo, sin embargo, no querían agregar una nueva carga a su control de procesamiento.

Considerando que la producción de la fase 1 será luego comparada con un segundo cuestionario, completado al finalizar el curso de ELE, es conveniente explicar cuáles fueron los contenidos enseñados a los aprendientes durante las quince semanas que duró su aprendizaje formal de español:

- Los aprendientes del nivel *a2* recibieron instrucción gramatical sobre verbos para la descripción: *ser, estar, haber, hacer y tener*; los pasados del modo indicativo y una introducción al modo subjuntivo. Prácticamente no se presentaron estructuras de condicionalidad ni subjuntivo imperfecto, como tampoco formas pronominales de objeto directo e indirecto. Se hizo fuerte hincapié en la enseñanza y adquisición de léxico para la vida cotidiana y se enseñaron verbos reflejos, desde una perspectiva léxica, para diferenciarlos semánticamente de los verbos no reflejos con igual forma.

En cuanto a la pragmática, estos estudiantes recibieron instrucción acerca del trato pronominal para los registros formal e informal; formas léxicas para la atenuación como *por favor*, el uso del verbo *poder* para formular peticiones y el imperfecto de indicativo para la cortesía: *Quería pedirle que...*

Gloria Toledo V.

- Los estudiantes de los niveles *b* reforzaron todos los contenidos vistos en *a2* y se les agregaron los pasados del modo subjuntivo y las formas condicionales. Adicionalmente se revisaron formas pronominales objetivas, reflejas y relativas. En el ámbito léxico se hizo mayor hincapié en la revisión de vocabulario académico, para favorecer la redacción de trabajos en otras clases en la universidad (Historia, Literatura, Ciencias Políticas, principalmente) y la comprensión de artículos relacionados con diferentes ámbitos de estudio. En el área pragmática se les enseñaron los usos de formas de subjuntivo y condicionalidad para la cortesía.

- Finalmente los estudiantes de los niveles *c* retomaron los contenidos de *b*, con mayor profundidad y con miras a desarrollar redacciones y presentaciones que dieran lugar al profesor a la corrección de errores o fallos lingüísticos de forma más específica. En este nivel los mismos alumnos manifiestan la necesidad de retomar léxico de todo orden de cosas, con mayor especificidad. También son los alumnos quienes piden instrucción específica para llevar a cabo con éxito interacciones orales en distintos ámbitos de carácter cotidiano como el bus, la sala de clases, las fiestas o la casa donde viven con una familia anfitriona que los recibe durante el periodo de intercambio.

Por último, los alumnos en Canadá revisaron los mismos contenidos del nivel *b*, pero con menor profundidad en la gramática y con un énfasis más marcado en la producción oral. En este contexto de no inmersión, la profesora (autora de esta tesis) trabajó con el texto *Más allá de las palabras (A Complete Program in Intermediate Spanish)* de Olga Gallego y Concepción B. Godev, edición de 2004.

En resumen, los aprendientes recibieron instrucción pragmática en todos los niveles, pero bajo la forma de cada tema léxico o gramatical que se vio durante las clases. No hubo instrucción metapragmática de ningún tipo, en ninguno de los tres niveles, como tampoco en la clase en Canadá.

Gloria Toledo V.

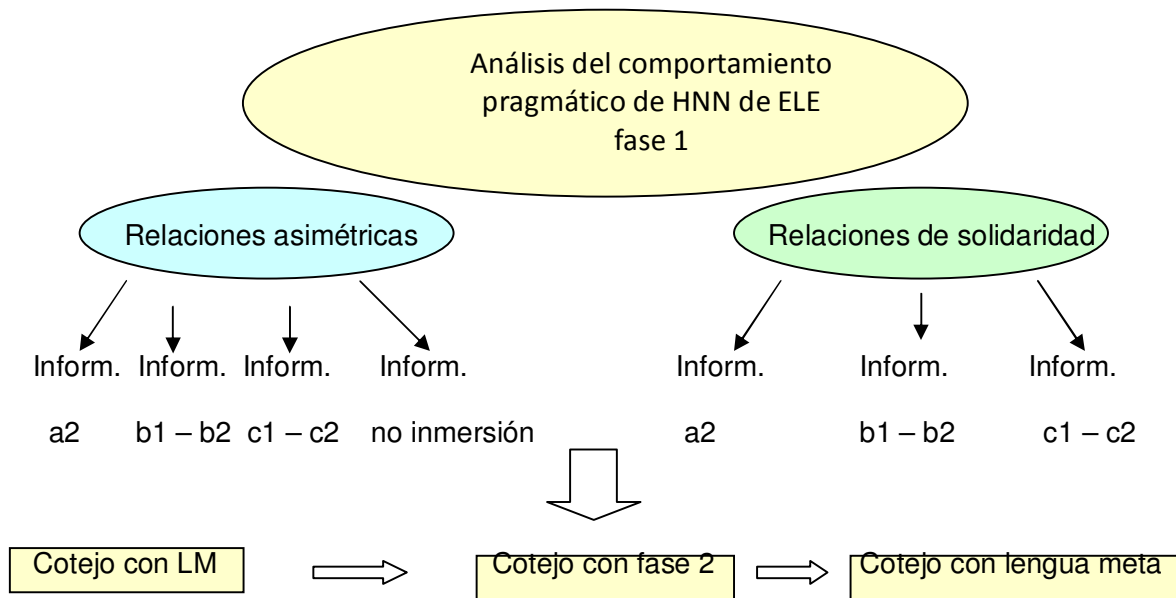
Como se ha mencionado, la forma de ubicar a los informantes en un determinado estadio de lengua se ajustó a la toma de una prueba de diagnóstico, que es la prueba oficial del Programa de Español/ LE de la PUC, para ubicar a sus estudiantes de ELE en los distintos cursos que este centro ofrece. El examen de diagnóstico aplicado (ver anexo 3) evalúa competencia gramatical y léxica, por lo que no aporta información específica sobre el dominio pragmático de los estudiantes. Este instrumento, que nos permitió agrupar a los informantes en tres grupos, nos sirve también para determinar en qué medida el grado de competencia lingüística garantiza un mejor desempeño pragmático o si, por el contrario, no existe una correlación positiva entre el conocimiento estructural y el uso social de una L2.

Cabe agregar que el proceso de nivelación que lleva a cabo el Programa de Español/LE PUC, incluye la toma de un examen oral para asegurar el grado de dominio de nuestra lengua en las cuatro competencias o habilidades lingüísticas: producción oral y escrita y recepción oral y escrita. Este examen oral consiste en el tratamiento de un tema cultural a elección, entre una lista de posibilidades previamente determinada.

El esquema que presentamos a continuación expone la forma en que llevaremos a cabo esta parte de la investigación, que tomará en cuenta el comportamiento pragmático de HNN de ELE en una primera fase de aplicación de cuestionarios, en contextos de relaciones de asimetría y solidaridad y en diferentes niveles de competencia léxico – gramatical de ELE.



**Figura 12: Estructura global de la investigación**



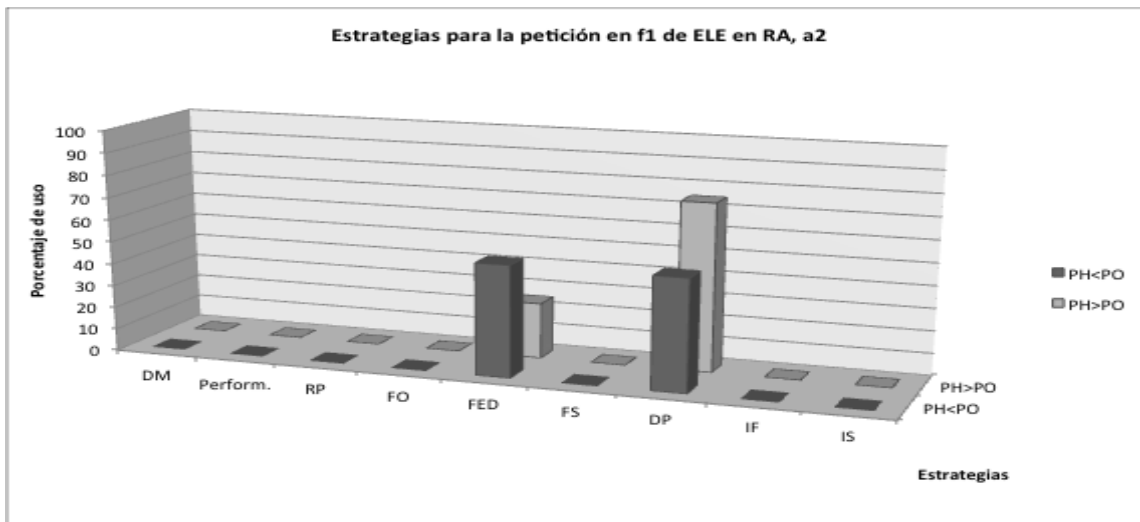
#### 4. 1. Informantes de nivel a2

##### 4. 1. 1. Análisis de las estrategias usadas para la petición en hablantes no nativos

El parámetro con que ubicamos a nuestros informantes en el nivel a2 fue que los aprendientes contestaran el diagnóstico con un porcentaje de logro no superior al 50%.

Los informantes que agrupamos en el nivel a2, si bien cuentan con nociones básicas de gramática en español, no manejan ni conocen en profundidad aspectos estructurales más marcados de nuestra lengua, como la alternancia modal o la variación temporal en los modos indicativo o subjuntivo. Por cierto, su repertorio léxico es limitado y el control que tienen sobre la variación pronominal, de acuerdo a distintas situaciones de habla, es escaso y muy inestable dentro de un mismo enunciado; vale decir, estos aprendices utilizan en un mismo acto de habla y con un mismo oyente, el tuteo o el trato de *usted*, conjugando los verbos en forma igualmente vacilante.

**Gráfico 4. 1. 1**



|       | DM | Perform. | RP | FO | FED | FS | DP | IF | IS |
|-------|----|----------|----|----|-----|----|----|----|----|
| PH<PO | 0  | 0        | 0  | 0  | 50  | 0  | 50 | 0  | 0  |
| PH>PO | 0  | 0        | 0  | 0  | 25  | 0  | 75 | 0  | 0  |

En el gráfico puede apreciarse igual porcentaje de uso en la selección de frases de expresión de deseo y dudas preparatorias; las únicas dos estrategias que manejaron los informantes en la situación PH<PO. Esta misma selección se repite en PH>PO, pero con una clara preferencia por la estrategia más indirecta (dudas preparatorias).

Este comportamiento coincide con la actuación pragmática de los informantes en su LM, en el sentido de que las dos preferencias más marcadas recaen en FED y DP, aunque con mayor inclinación por FED. La actuación en inglés/LM para la situación PH<PO, muestra también otras dos selecciones, aunque mucho menos importantes: estrategias performativas y rodeos performativos.

En ELE fase 1, los informantes restringieron la selección, posiblemente por temor a cometer errores en el uso de otras estrategias que son menos frecuentes en su LM. Respecto al cotejo con la selección de estrategias por parte de los hablantes chilenos en PH<PO, solo aparece una coincidencia en la predilección por frases de expresión de

deseo, pues los HN de español no muestran una inclinación importante por las dudas preparatorias.

En la situación PH>PO el comportamiento en inglés/ LM muestra una variedad mucho más significativa en la selección, que solo descarta el manejo de la dirección de modo y de las expresiones indirectas suaves, es decir, los dos extremos del espectro de dirección/ indirección que muestran los gráficos. No obstante, la selección en ELE fase 1, sigue siendo restringida en este contexto. De cualquier forma, las selecciones estratégicas replican las preferencias en la LM (dudas preparatorias y frases de expresión de deseo).

En PH>PO tampoco se reproduce la variabilidad selectiva que muestran los hablantes chilenos. Se desprende entonces que un comportamiento pragmático más coincidente con la comunidad de habla meta, favorecería más ampliamente el uso de frases de expresión de deseo en la situación en que el hablante ostenta menos poder y se inclinaría por los rodeos performativos cuando el hablante ostenta más poder que el oyente, exhibiendo, de igual forma, un mayor despliegue de estrategias diferentes.

Puesto que los subgrupos de informantes catalogados por su nivel de ELE es reducido, contemplamos llevar a cabo el análisis cualitativo de sus producciones, para realizar un procedimiento exploratorio que profundice en el examen de las variables preestablecidas en el procedimiento cuantitativo. Por otra parte, el análisis cualitativo permite la observación de microestrategias, que no son perceptibles en el análisis a nivel más macro que comprende un estudio de grandes cantidades de informantes. De esta forma, es posible determinar cuáles y cómo son los movimientos de apoyo dentro del acto nuclear en la petición y también dentro de los modificadores externos de ésta. El análisis de producciones en forma detallada, nos permitirá establecer hasta qué punto los errores o fallos lingüísticos estructurales intervienen en el desempeño pragmático de un

Gloria Toledo V.

aprendiente y conforme a esto, será posible apoyar la información arrojada por las variables cuantitativas, predeterminadas en este estudio.

Este método de análisis fue respaldado por la realización de entrevistas colectivas y entrevistas personales, en que se les preguntó a los informantes respecto a datos que parecían más complejos de analizar, tales como intenciones de enunciación o propósitos ilocutivos en determinadas selecciones léxicas o morfosintácticas.

Para el análisis cualitativo de las producciones del corpus de nivel *a2*, examinaremos los actos nucleares de las peticiones que los aprendientes plasmaron en los cuestionarios, tal cual los escribieron. De esta forma, no será necesario un apartado respecto a la modificación interna del acto nuclear.

Informante 1:

PH<PO: *Por favor, puedo tener la proxima dos días libres?*

PH>PO: *Piensas que tu puedes esperar hasta que la semana próxima para dos días?*

En PH<PO el informante emplea la construcción léxica *por favor*, con lo cual compensa la falta de recursos gramaticales como subjuntivo o condicional. Por otra parte, asegura su desempeño enunciativo reproduciendo el comportamiento que exhibe en inglés/ LM, con la selección de una duda preparatoria. El error que se percibe en este enunciado, en cuanto a la concordancia entre *próxima* y *dos días*, podía ser interpretado como una elipsis de *la próxima [semana]*, no obstante, en la entrevista, nuestro informante declaró que se refería a los días, por lo tanto, se trata de un error de concordancia.

En la segunda situación, el informante 1 reproduce la estrategia seleccionada en su LM (dudas preparatorias), no obstante la selección léxica de *piensas* y la falta de condicional en *puedes*, vulneran el trabajo de cortesía que podría haberse llevado a cabo exitosamente con los usos de *crees* > *piensas* y de *podrías* > *puedes*. En el empleo de *piensas* se observa una transferencia desde la LM: *Do you think...?* que no funciona tan

Gloria Toledo V.

bien en español. El empleo del indicativo presente, por otra parte, responde a la menor competencia lingüística de estos informantes, que si bien conocen la conjugación de los modos condicional y subjuntivo presente, aún no pueden manejarlos de forma competente.

Informante 2:

PH<PO: *Es posible que pueda faltar?*

PH>PO: *...necesito que tu trabajas*

El informante 2 selecciona una duda preparatoria para formular la petición en PH<PO y con esto nuevamente se repite la selección estratégica de la LM. Como se aprecia, este aprendiente cuenta en su repertorio de ELE con el modo subjuntivo y sabe usarlo correctamente en frases impersonales, lo cual además de ser correcto desde el punto de vista lingüístico, es adecuado pragmáticamente, pues contribuye a comprometer menos al oyente con una eventual respuesta que afecte la imagen del informante 2. No obstante, un enunciado más natural correspondería a *Es posible que falte*,

En PH>PO el informante había optado por una DP en su LM y cambió su selección estratégica por FED en ELE. Este sujeto es un ejemplo de cómo los aprendientes de nivel a2 aún no manejan con éxito las formas de subjuntivo y/ o la condicionalidad. En este ejemplo vemos que se omite el subjuntivo en favor del modo indicativo, a pesar de que este mismo aprendiente había logrado usar con éxito el subjuntivo en la situación anterior. Sin embargo, el problema no radica tanto en la omisión modal como en la fuerte carga de imposición en la petición, sin ninguna modificación interna del tipo: "Necesito que trabaje estos dos días", donde la frase subrayada indica que la petición se limita a un periodo breve de tiempo. Tal como este informante formuló el enunciado en este contexto, pareciera implicar que el oyente no trabaja nunca, o no lo hace de forma regular, y esto atenta fuertemente contra la imagen del interlocutor.

Gloria Toledo V.

Informante 3:

PH<PO: *Necesito a no trabajar estos días.*

PH>PO: *Te necesito acá trabajando.*

En la primera situación, el informante 3 parte el enunciado con el acto nuclear. Si bien su elección -que reproduce la de su LM- se ajusta a la selección mayoritaria de los hablantes chilenos (frases de expresión de deseo), el hecho de comenzar el acto de habla con este planteamiento, no contribuye a mitigar la petición porque no alerta al oyente respecto a ésta. El error de agregar la preposición *a*, muy posiblemente se debe a que el informante sintió que con esto reemplazaba la forma *to*, del inglés.

En PH>PO se observa un problema similar al del informante anterior, esto es, la falta de mitigación interna. Este sujeto había optado por la misma estrategia en su lengua materna (frases de expresión de deseo), no obstante, la mitigación que puede observarse en su L1, no se traspa a la enunciación en la lengua objeto y esto genera, como en el caso anterior, un nivel de imposición que vulnera la imagen del oyente.

Informante 4:

PH<PO: *...necesito dos días libre esta semana*

PH>PO: *Puede usar su tiempo libre en una otra semana cuando no hay tanto trabajo?*

El informante 4 selecciona frases de expresión de deseo en el primer contexto y con ello reproduce su actuación en LM. A diferencia del informante anterior, este antepone modificación externa, con lo cual el enunciado es más adecuado desde el punto de vista pragmático. El error observable remite a la falta de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo.

En el segundo contexto, el informante 4 reproduce el uso de dudas preparatorias que llevó a cabo en su LM y a pesar de que se observan errores estructurales en su enunciado (omisión del subjuntivo y uso de artículo indefinido antes de *otra*), el acto

Gloria Toledo V.

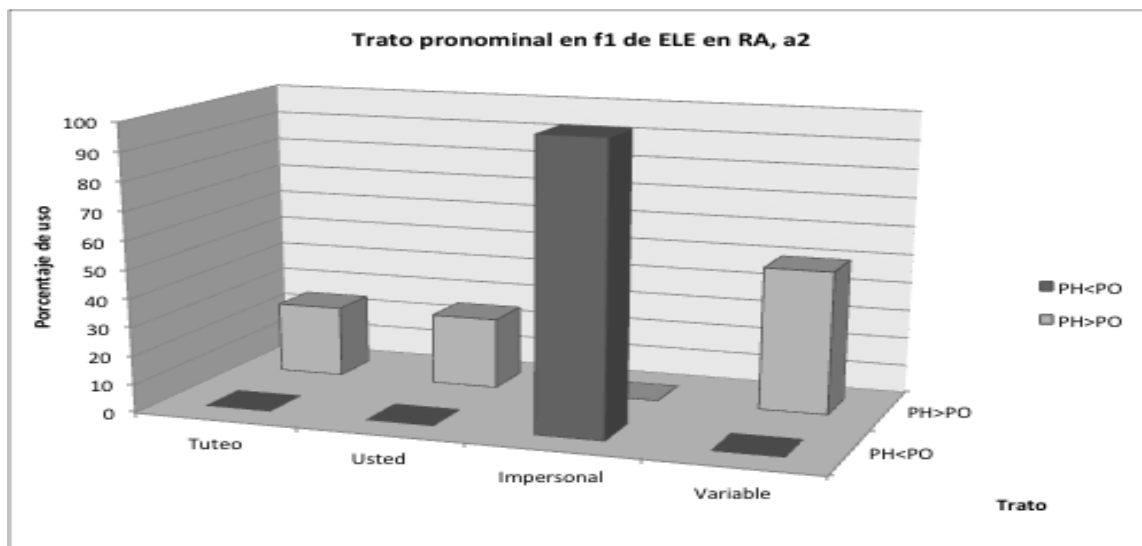
nuclear despliega un adecuado trabajo de cortesía a través de la especificación: *cuando no hay tanto trabajo?* que por una parte sirve como justificador de la petición, dentro del mismo acto de habla, y por otra, otorga al hablante la posibilidad de obtener con posterioridad lo pedido. Este informante no recurrió a ningún tipo de modificación externa y prefirió efectuar todo el trabajo de cortesía en el acto nuclear.

De forma general, los actos nucleares en ELE, de los aprendientes de nivel *a2*, corresponden a enunciados breves y simples, por lo que el análisis de la modificación externa podría revelar un mayor trabajo de mitigación, que se adecuaría a la situación que plantea PH<PO, la cual demanda un mayor despliegue de cortesía.

#### **4. 1. 2. Manejo de fórmulas de tratamiento en HNN**

Como se mostró en la segunda parte de este trabajo, el trato entre chilenos en relaciones asimétricas contempla el uso de los pronombres de segunda persona singular *usted* y *tú*, a los que se suma el trato impersonal, empleado en ambas situaciones de poder, como una forma de comprometer menos a los interactuantes del acto comunicativo, en un eventual daño de imagen para uno u otro.

**Gráfico 4. 1. 2**



|       | Tuteo | Usted | Impersonal | Variable |
|-------|-------|-------|------------|----------|
| PH<PO | 0     | 0     | 100        | 0        |
| PH>PO | 25    | 25    | 0          | 50       |

El gráfico 4. 1. 2 muestra cuatro variantes en el tratamiento hacia el oyente: *tú*, *usted*, trato impersonal y trato variable. Este último se refiere a la variación pronominal dentro de un mismo enunciado, entendida como una vacilación, que es producto de la falta de dominio de los aprendientes. Recordemos que en relaciones de solidaridad, los hablantes chilenos también manifestaron variación pronominal, pero este comportamiento se debe entender como una motivación consciente del enunciador, a diferencia de la variación en HNN, que se explica porque los aprendientes no dominan bien el sistema de pronombres en nuestra lengua.

Resulta muy interesante notar que en PH<PO el total de los informantes de nivel a2 optó por el trato impersonal, omitiendo el uso de cualquier pronombre y marcando la formalidad con el empleo de *señor*, dentro del enunciado. Aquí es posible ver cómo los aprendientes restringen su selección para evitar cometer errores, en un contexto que demanda un



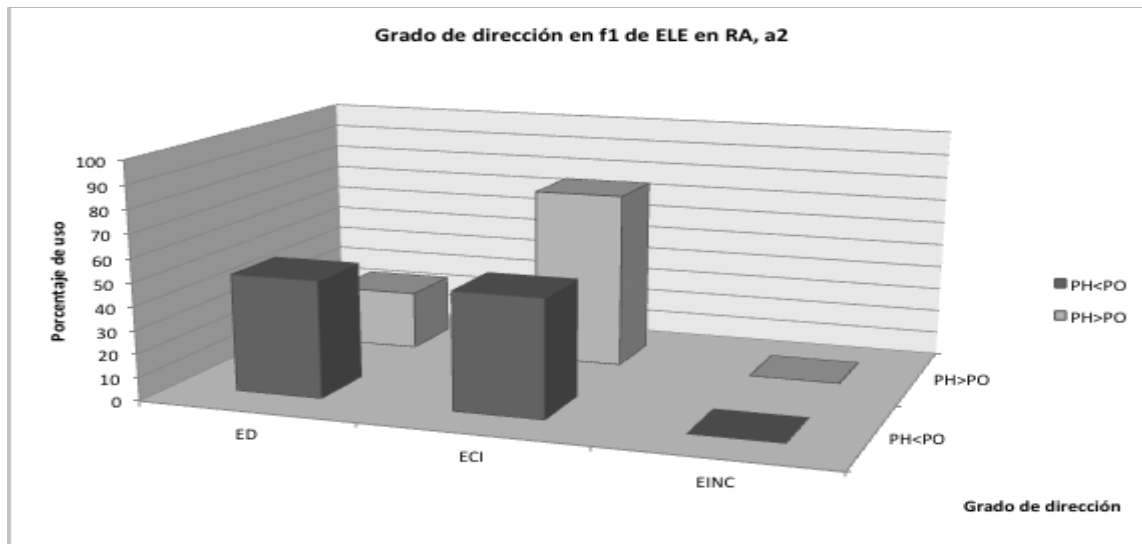
importante trabajo de cortesía. Este mecanismo, que Swain (1977) identificó como parte de un modelo de procesamiento de input (la inhibición), se puede entender dada la dificultad que sugiere el primer contexto. En efecto, en la segunda situación se observa mayor variación pronominal entre las opciones que hemos detallado y también dentro de un mismo enunciado, pues este contexto supone una petición desde una perspectiva de más poder y, por lo mismo, menor complejidad para el hablante.

Comparativamente hablando, el trato pronominal es un problema en los aprendientes de este nivel, pues la selección de los chilenos exhibe solo un 25% de impersonalidad en PH<PO y un importante 55% de trato formal de *usted*. La situación PH>PO, en tanto, mantiene el mismo porcentaje de preferencia por *usted* en los HN de español y casi duplica el tuteo respecto a la primera situación, con un 40% de uso. El menor temor a cometer errores en una situación que parece menos compleja para el enunciador, hace que en este segundo contexto los HNN se acerquen más al comportamiento de la lengua meta.

#### **4. 1. 3. Análisis del grado de dirección/ indirección en hablantes no nativos**

Una importante característica de la actuación pragmática de los HN de español, es el amplio manejo de dirección en la situación PH<PO (90%) y la disminución de este empleo a un 50% en PH>PO. Por su parte, los HN de inglés, si bien privilegian la dirección en ambas situaciones, no muestran preferencias tan marcadas como los hablantes chilenos en PH<PO. En este sentido, el comportamiento pragmático de los aprendientes de ELE se acerca más a su LM, con preferencias compartidas en igual proporción por estrategias directas y estrategias convencionales indirectas en PH<PO, y con una selección más marcada por estrategias convencionales indirectas en PH>PO, como lo muestra el gráfico a continuación.

**Gráfico 4. 1. 3**



|       | ED | ECI | EINC |
|-------|----|-----|------|
| PH<PO | 50 | 50  | 0    |
| PH>PO | 25 | 75  | 0    |

La actuación en la segunda situación se aleja de la LM de los informantes y de la lengua meta, pues aunque el nivel de dirección es mayor en español, el uso de estrategias directas es más significativo de lo que muestran nuestros aprendientes. Por otra parte, en inglés/ LM no existe una diferencia tan marcada entre estrategias directas y estrategias convencionales indirectas, como muestra el grupo *a2*. Cabe señalar que en inglés y en español, el segundo contexto exhibe el uso de estrategias indirectas no convencionales, al cual no se arriesgan los HNN de ELE.

#### **4. 1. 4. Empleo de modificadores externos en HNN**

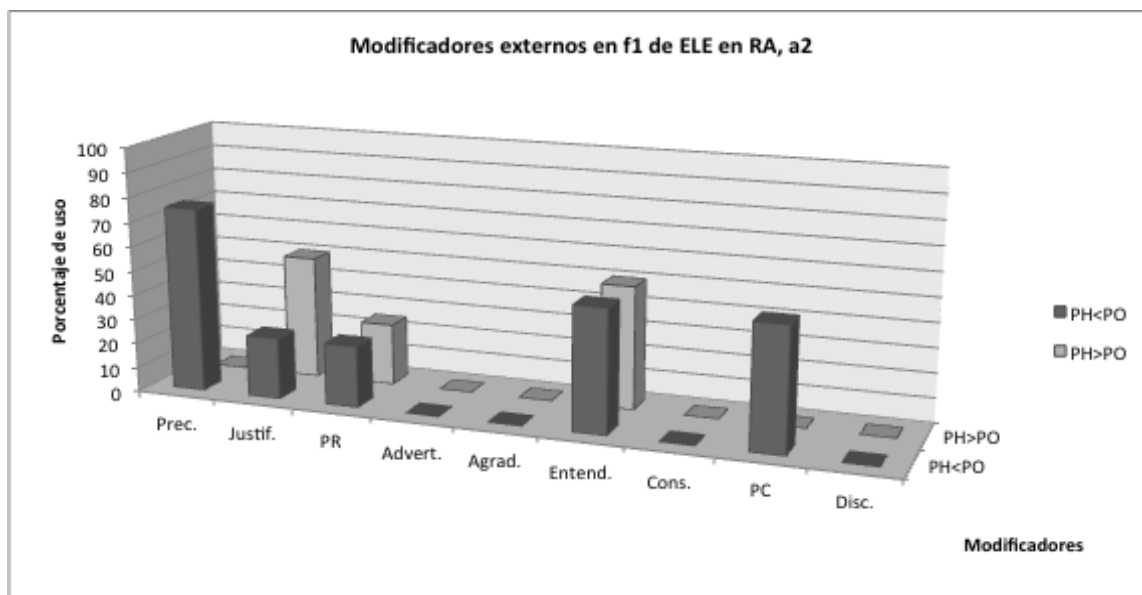
En los hablantes chilenos se pueden observar cuatro preferencias más en PH<PO: precursores, justificadores y promesas de reparo, en una misma proporción, y expresiones de entendimiento (en orden de mayor a menor frecuencia de uso). Este

comportamiento coincide con la actuación en inglés/LM, aunque con una distribución porcentual diferente: expresiones de entendimiento, precursores, promesas de reparo y justificadores (de mayor a menor uso).

En ELE fase 1 son observables algunos cambios respecto a la LM y a la lengua meta, como se desprende del análisis del gráfico 4. 1. 4, que muestra cinco usos en total para la primera situación, entre los cuales los tres más marcados son precursores, expresiones de entendimiento y preguntas de cierre, las dos últimas, en igual proporción.

Las preguntas de cierre, que aparecen con un considerable porcentaje de empleo, fueron tomadas en cuenta de forma mínima, tanto por HN de español como por HN de inglés. Por otra parte, llama la atención el menor uso de justificadores y promesas de reparo, cuyo empleo es más importante en el comportamiento de los HN de inglés y de español.

**Gráfico 4. 1. 4**



|       | Prec. | Justif. | PR | Advert. | Agrad. | Entend. | Cons. | PC | Disc. | Prom. Uso |
|-------|-------|---------|----|---------|--------|---------|-------|----|-------|-----------|
| PH<PO | 75    | 25      | 25 | 0       | 0      | 50      | 0     | 50 | 0     | 2,25      |
| PH>PO | 0     | 50      | 25 | 0       | 0      | 50      | 0     | 0  | 0     | 1,25      |

Gloria Toledo V.

A las particularidades mencionadas se debe agregar el menor empleo de modificación externa entre los informantes de este grupo, ya que en ambas relaciones de poder el promedio de uso por informante es menor al registrado entre los dos grupos de HN.

En PH>PO, el gráfico 4. 1. 4 muestra dos selecciones significativas de un total de tres: justificadores y expresiones de entendimiento en igual proporción, lo que aproxima esta conducta a la de inglés/LM, pues esta muestra menos diferencia proporcional entre ambos recursos. Los HN de español favorecen el empleo de estos mismos modificadores, pero se inclinan de forma más marcada por la justificación.

El análisis detallado de nuestras muestras revela, entre otras cosas, que es importante la colocación de los modificadores externos dentro del enunciado, pues su disposición sintáctica puede contribuir o no a la adecuación dentro de un acto de habla, como veremos a continuación.

Informante 1:

PH<PO: *Señor, yo sé que yo tengo mucho trabajo aquí, pero yo tengo una familia emergencia, por favor + DP.*

PH>PO: *Yo entiendo tu problema, pero el trabajo es muy importante + DP*

En el primer enunciado, todos los modificadores van antes de la petición, de tal forma que se predispone mejor al oyente. El error observable en *tengo una familia emergencia*, en lugar de *tengo una emergencia familiar*, no afecta el contenido pragmático del enunciado.

En PH>PO el informante hace uso de un justificador, sin embargo, su argumento carece de precisión y se formula como un enunciado de carácter general, lo cual atenta contra la máxima de modalidad de Grice (evite la oscuridad, sea claro). En su LM este sujeto no recurre a la justificación y más bien enfatiza en las expresiones de entendimiento, pero vemos que este aprendiente no logra traspasar ese comportamiento a su actuación en ELE. Cabe destacar el empleo redundante del pronombre personal como error de

Gloria Toledo V.

transferencia de la LM, el cual es una característica observable en muchos de los enunciados de nuestros informantes HNN, especialmente en este nivel de lengua.

informante 2:

PH<PO: *Yo sé que tengo mucho trabajo pero yo necesito faltar dos días + DP.*

PH>PO: *Tiene razón para faltar esas días pero + FED ¿Puede faltar otro día?*

En PH<PO el sujeto omite el empleo de precursores, con lo cual la percepción del acto de habla es la de un enunciado más directo, a pesar de que la estrategia seleccionada en el acto nuclear corresponde a una estrategia convencional indirecta. En la actuación en su LM, este informante tampoco empleó precursores, pero incluyó una disculpa con la cual parte la enunciación, suavizando así la petición y haciéndola más cortés. Nuevamente, se observa el empleo redundante del pronombre personal *yo*.

En PH>PO, solo cabría reparar en la selección léxica de “razón”, mediante la cual el informante pretende expresar el entendimiento de que el interlocutor tiene derecho a ausentarse algunos días del trabajo. No obstante, desde el punto de vista léxico, dar la razón al oyente no parece la forma adecuada de denegar una petición formulada por el interlocutor con anterioridad. En su LM, este informante se refiere a que el oyente merece tiempo libre, pero como no da con el término adecuado, recurre a aquel que tiene disponible en su repertorio de ELE o, en ausencia de un paradigma léxico, transfiere desde el inglés: *you're right in asking for...*, cuya formulación sintáctica sí es adecuada en esa lengua. Nuevamente, se observa un error de concordancia, esta vez de género: *esas días*, pero que no afecta el desenvolvimiento pragmático del enunciador.

Informante 3:

PH<PO: *FED + Voy a hacer mucho de mi tarea antes y si hay mas que necesito hacer, voy a hacerlo inmediatamente después de mi vacación.*

Gloria Toledo V.

PH>PO: *Te necesito acá trabajando + FED*, orientada hacia el oyente + *sabe que importante es este fecha límite. Después de estos días puede tener un día más de vacación.*

En la primera situación, el informante parte su enunciación con el acto nuclear y luego agrega una promesa de reparo, sin embargo, se omite el empleo de precursores y de justificación, lo que no contribuye a resguardar la imagen positiva del propio hablante.

En el segundo enunciado, queda la duda de si el recurso empleado después de la FED corresponde a un imperativo, equivalente a: *Debes saber cuán importante es...*, lo que sería una forma de justificación que atenta contra la imagen negativa del oyente, o si acaso se trata de una pregunta de cierre del tipo: *¿Sabes cuán importante es esta fecha...?* que sería un poco más adecuada desde el punto de vista de la cortesía. En nuestras entrevistas, el informante no logró darnos una respuesta para esta duda.

Informante 4:

PH<PO: *Hola jefe, + FED + ¿es posible?*

PH>PO: No usa ningún tipo de modificación externa.

El informante 4 hace un uso mínimo de modificadores externos en el contexto<sup>1</sup> y el precursor, de carácter bastante informal, no logra mitigar la petición exitosamente. La selección léxica de *jefe* en el precursor, supone una relación con menor distancia social entre los interlocutores, que si bien es posible dentro de la comunidad meta, es poco usual. De hecho, en general, el problema más evidente entre este grupo de informantes, es el de selecciones léxicas inadecuadas.

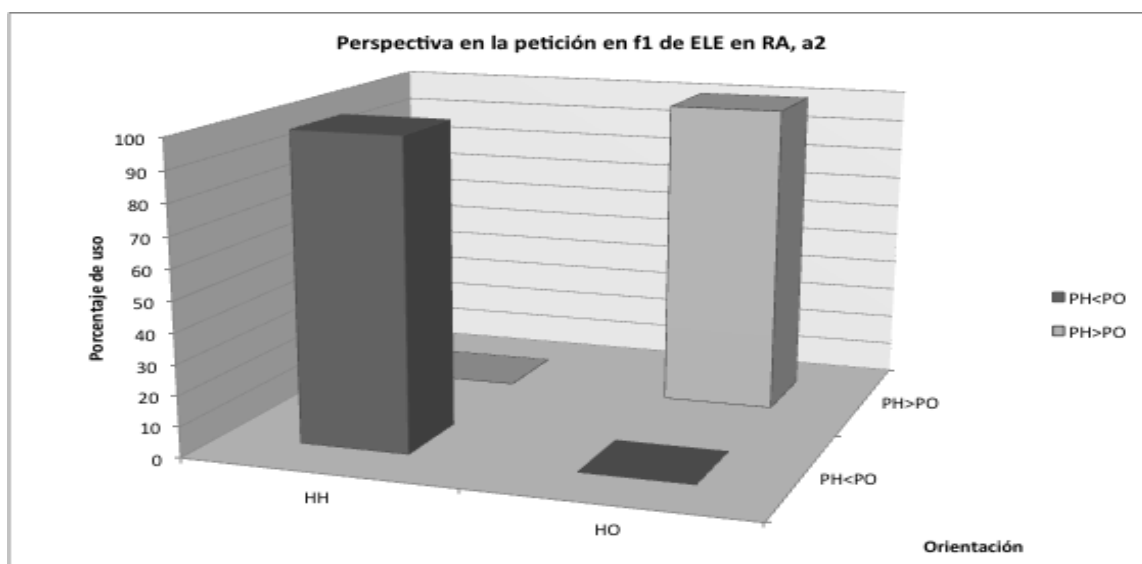
#### **4. 1. 5. Perspectiva en la petición en hablantes no nativos**

La perspectiva en español/ LM, para la situación PH<PO, muestra un amplio uso de orientación hacia el oyente, contrario a lo que ocurre en la segunda situación, que exhibe

una preferencia más marcada por orientación hacia el hablante, con un mismo porcentaje de uso respecto a la selección de orientación hacia el oyente en la primera situación: 66%.

En inglés/ LM se observa una relación inversa respecto al español, con predilección por HH en la primera situación y HO en la segunda. Como vimos, la orientación es uno de los rasgos que más contrastan entre el comportamiento de los hablantes chilenos y de los angloparlantes. Por lo mismo, la perspectiva debiera ser uno de los recursos pragmáticos de mayor transferencia en ELE y de hecho, así se constata en el gráfico 4. 1. 5.

**Gráfico 4. 1. 5**



La tendencia en la orientación de los informantes del grupo a2, es muy similar a la lengua meta de estos aprendientes, pues presentan un 100% de orientación hacia el hablante en el primer contexto y un 100% de orientación hacia el oyente en PH>PO.

**Tabla 4. 1: Cuadro comparativo de porcentajes de uso de recursos en relaciones asimétricas, en el nivel a2.**

Gloria Toledo V.

| Recursos   | Español/<br>LM<br>PH<PO | Español/<br>LM<br>PH>PO | ELE/f1<br>PH<PO | ELE/f1<br>PH>PO | Inglés/ LM<br>PH<PO | Inglés/ LM<br>PH>PO |
|------------|-------------------------|-------------------------|-----------------|-----------------|---------------------|---------------------|
| DM         | 0                       | 5                       | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| Perform.   | 10                      | 10                      | 0               | 0               | 6                   | 0                   |
| RP         | 5                       | 30                      | 0               | 0               | 6                   | 19                  |
| FO         | 15                      | 0                       | 0               | 0               | 0                   | 6                   |
| FED        | 60                      | 10                      | 50              | 25              | 63                  | 25                  |
| FS         | 0                       | 15                      | 0               | 0               | 0                   | 6                   |
| DP         | 5                       | 20                      | 50              | 75              | 38                  | 44                  |
| IF         | 5                       | 10                      | 0               | 0               | 0                   | 6                   |
| IS         | 0                       | 0                       | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| ED         | 90                      | 50                      | 50              | 25              | 63                  | 50                  |
| ECI        | 5                       | 40                      | 50              | 75              | 44                  | 44                  |
| EINC       | 5                       | 10                      | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| Prec.      | 70                      | 25                      | 75              | 0               | 75                  | 6                   |
| Justif.    | 55                      | 85                      | 25              | 50              | 44                  | 75                  |
| PR         | 55                      | 5                       | 25              | 25              | 56                  | 38                  |
| Advert.    | 10                      | 0                       | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| Agradec.   | 10                      | 25                      | 0               | 0               | 19                  | 13                  |
| Entend.    | 45                      | 50                      | 50              | 50              | 81                  | 69                  |
| Consec.    | 0                       | 5                       | 0               | 0               | 6                   | 6                   |
| PC         | 5                       | 0                       | 50              | 0               | 13                  | 13                  |
| Disculpa   | 5                       | 0                       | 0               | 0               | 13                  | 0                   |
| HH         | 10                      | 66                      | 100             | 0               | 88                  | 6                   |
| HO         | 66                      | 29                      | 0               | 100             | 13                  | 75                  |
| Inclusiva  | 5                       | 0                       | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| Impersonal | 19                      | 5                       | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| Tuteo      | 20                      | 40                      | 0               | 25              | -                   | -                   |
| Usted      | 55                      | 55                      | 0               | 25              | -                   | -                   |
| Impers.    | 25                      | 5                       | 100             | 0               | -                   | -                   |
| Variable   | -                       | -                       | 0               | 50              | -                   | -                   |

En esta tabla, como en las que siguen a esta sección, la primera columna muestra todos los recursos para la petición que han sido analizados en este trabajo. El resto de las columnas exhiben el porcentaje de uso de cada recurso, por parte de HN de español (columnas segunda y tercera); HNN de ELE (columnas cuarta y quinta) y HN de inglés (columnas sexta y séptima), en cada una de las dos situaciones de poder que se han planteado en los cuestionarios.



Gloria Toledo V.

Cuando el comportamiento de los HNN de ELE se acerca a su lengua materna, las casillas se colorean en amarillo. Si el comportamiento de los HNN se aproxima al grupo de control, las zonas se colorean en verde. Cuando la actuación de los informantes es similar en todos los grupos, los cuadros se muestran en color lila y cuando los HNN muestran una conducta idiosincrásica, vale decir, cuando su actuación pragmática no se asimila ni a lengua meta ni a la lengua nativa, los cuadros aparecen en color gris. Para efectos de análisis, cada cuadro lo consideraremos como un rasgo pragmático o ítem particular, de tal forma que podamos comparar, con una base numérica de ítems o rasgos, las producciones de los HNN en la primera y la segunda fase de ELE.

El criterio para comparar la actuación de los informantes establece una diferencia de menos de diez puntos entre el porcentaje de uno y otro grupo, por cuanto 10 puntos es el rango de diferencia mínima de acuerdo al test de proporciones aplicado para el contraste de las dos lenguas en estudio (Ver parte 3).

Conforme a lo que hemos dispuesto para el análisis, se puede afirmar que entre los informantes de nivel *a2* predomina un comportamiento pragmático idiosincrásico, pues es posible observar una mayor parte de rasgos grises en la tabla. La segunda tendencia de este grupo *a2*, se acerca más a la conducta de su lengua materna y, con menos importancia, se observan rasgos comunes entre todos los grupos, para terminar con una escasa proximidad con la lengua meta, destacada en los rasgos coloreados de verde.

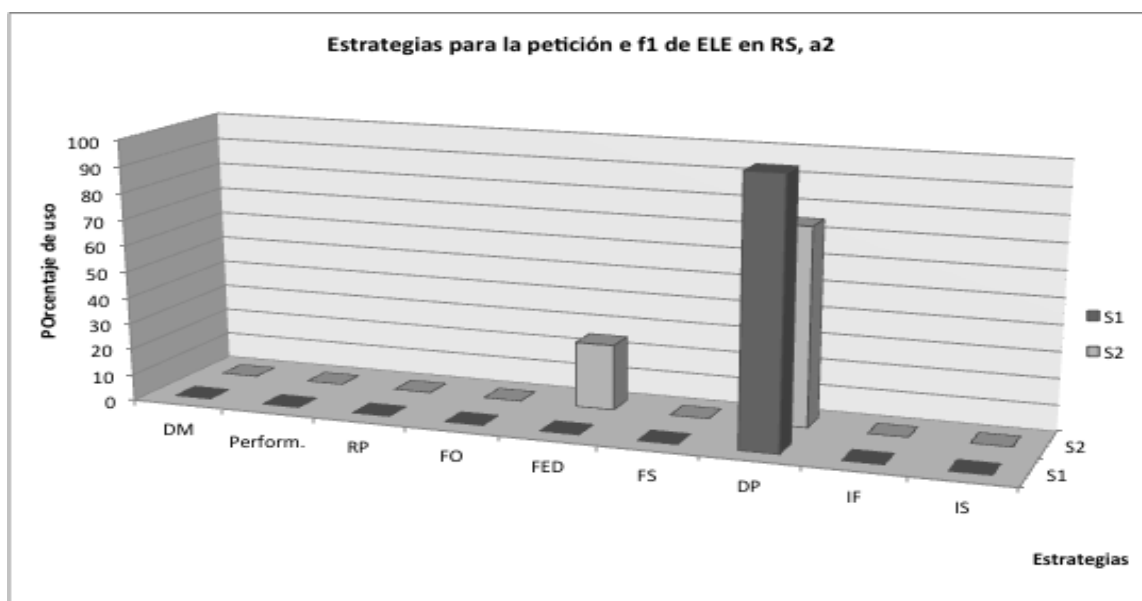
#### **4. 1. 6. Análisis del comportamiento pragmático en hablantes no nativos de nivel *a2*, fase 1 en relaciones de solidaridad**

##### **4. 1. 6. 1. Análisis de las estrategias usadas para la petición en hablantes no nativos**

En el empleo de estrategias en relaciones de solidaridad, las actuaciones pragmáticas de los HN de español y los HN de inglés coinciden en una marcada preferencia por dudas

preparatorias, en ambos contextos de poder. Solo se observa una diferencia, entre los dos grupos de HN, en cuanto las dudas preparatorias son más usadas en la primera situación por los chilenos, mientras los angloparlantes recurren más a esta estrategia en el segundo contexto.

**Gráfico 4. 1. 6. 1**



|    | DM | Perform. | RP | FO | FED | FS | DP  | IF | IS |
|----|----|----------|----|----|-----|----|-----|----|----|
| S1 | 0  | 0        | 0  | 0  | 0   | 0  | 100 | 0  | 0  |
| S2 | 0  | 0        | 0  | 0  | 25  | 0  | 75  | 0  | 0  |

El gráfico arriba muestra cómo la selección de dudas preparatorias entre los informantes de nivel a2, coincide con el comportamiento de ambos grupos de HN, si bien este grupo muestra una tendencia más próxima a la selección de los HN de español, respecto a la relación de uso de DP entre las dos situaciones.

La mayor diferencia respecto a los hablantes chilenos radica en que los HNN evitan el uso de las estrategias más directas, como dirección de modo, que sí emplean los

Gloria Toledo V.

hispanohablantes en la segunda situación, la cual plantea menos problemas al enunciador por cuanto este debe pedir algo muy sencillo.

El análisis detallado de cada caso, muestra menos extensión que en los contextos de asimetría y distancia social, en ambas situaciones de poder. Por otra parte, los problemas de selección léxica son un rasgo compartido en ambos tipos de contextos.

informante 1:

S1: *Puedo usar tu coche este fin de semana.*

S2: *Puedo tomar \$3000 de tú hasta que yo recibo cambio para este \$10000.*

Las frases subrayadas muestran cómo el enunciador se preocupa de acotar lo que pide y esto funciona bastante bien para efectos de mitigación. Con el uso de este tipo de frases, los enunciados parecen adecuados desde el punto de vista pragmático, a pesar de que hay errores gramaticales en su estructura (*Puedo tomar de tú > puedes prestarme; hasta que yo recibo > hasta que reciba; Cambio para este > cambio por estos*). Ahora bien, este tipo de construcciones atienden al éxito ilocutivo del enunciador, más que a un trabajo de cortesía que, de cualquier forma, no muestra problemas en las producciones de este informante.

informante 2:

S1: *¿Puede prestar su carro este fin de semana?*

S2: *Necisito 3000 para el bus*

En el primer enunciado este informante también acota la petición –como se destaca a través del subrayado–, sin embargo, realiza un tratamiento formal en un contexto en que no se requiere. En el segundo enunciado, el sujeto justifica la petición dentro del acto nuclear, pero desarticula la cortesía al partir su enunciación sin precursores. En su LM este informante inicia el acto de habla con una disculpa, pero no transfiere este recurso a su actuación en ELE.

Gloria Toledo V.

Informante 3:

S1: *Necesito uno por todo el fin de semana.*

S2: *¿Puedo tener 3.000 pesos?*

En S1, el sujeto ha acotado la petición, pero ha agregado el determinante *todo*, el cual no contribuye a minimizar lo que pide, sino más bien a enfatizar en que se trata de algo importante. En cuanto a la segunda situación, el informante no incluye de ninguna forma al oyente en el acto nuclear. Desde el punto de vista léxico, la selección de los verbos *puedo* y *tener*, como construcción perifrástica, no es común en español cuando se quiere pedir algo a alguien, aunque sí es usual oír *¿Tienes \$3000?*. En su LM, este informante empleó el verbo *to borrow*, por lo tanto es el desconocimiento del equivalente en español, lo que lo llevó a usar una construcción que no se ajusta al contexto de interacción propuesto.

Informante 4:

S1: *puedo usar su auto este fin de semana?*

S2: *puedo tener \$3000 para el bus?*

En el primer enunciado, se repite la acotación (subrayada) que hemos visto en otros informantes y que funciona muy bien como mitigador, para la consecución de lo que quiere el hablante, sin embargo, el sujeto hace uso de una forma pronominal (*su*) que no es adecuada en este contexto de informalidad.

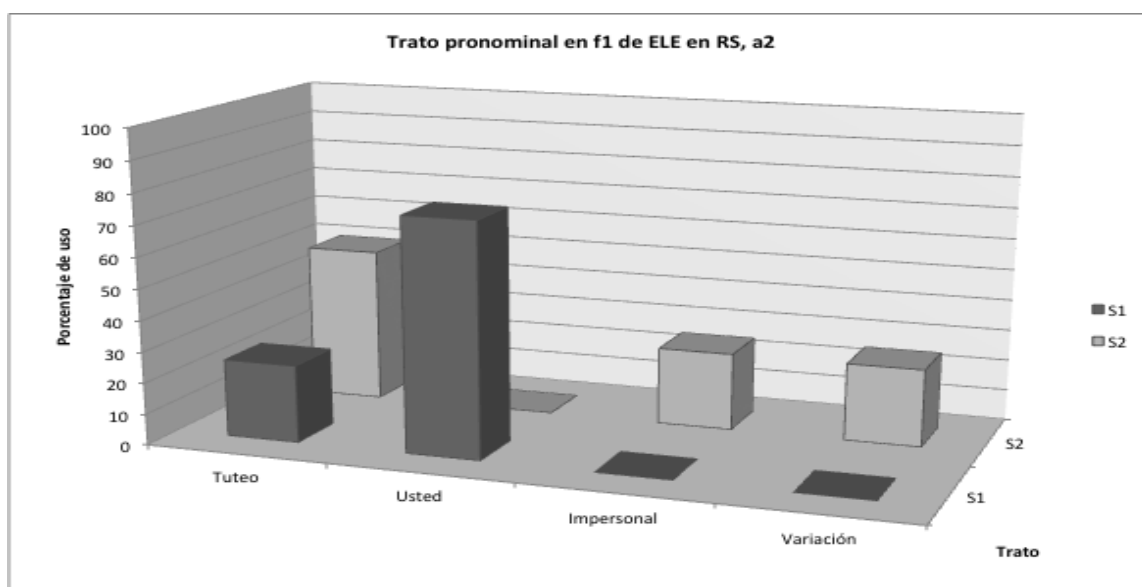
En cuanto a la situación S2, se replica el comportamiento del informante 3 en todo sentido, pues este aprendiente también utilizó el verbo *to borrow* en su LM y al formular su petición en español, optó por la forma que estimó equivalente a su lengua materna: *puedo tener*.

#### 4. 1. 6. 2. Fórmulas de tratamiento en hablantes no nativos

El comportamiento de los HN de español muestra el uso predominante del pronombre *tú* en S1 (58%), que en ocasiones alterna, en un mismo enunciado, con el voseo y el pronombre *usted* en su variante afectiva.

La segunda situación, en tanto, privilegia el tuteo y el voseo y omite el trato afectivo de *usted*.

**Gráfico 4. 1. 6. 2**



|    | Tuteo | Usted | Impersonal | Variación |
|----|-------|-------|------------|-----------|
| S1 | 25    | 75    | 0          | 0         |
| S2 | 50    | 0     | 25         | 25        |

El gráfico muestra en S1 que *usted* es la selección preferida, no obstante, si consideramos que estos aprendientes no conocen la variante afectiva de este pronombre, no podemos concluir que su uso es pragmáticamente adecuado. La segunda mayoría en S1 es el tuteo, lo cual se ajusta a la conducta de la comunidad meta. La segunda situación también exhibe un 25% de trato impersonal, que no se manifiesta entre los

Gloria Toledo V.

chilenos, y 25% de variación pronominal, producto de la falta de control sobre los pronombres de segunda persona singular, entre este grupo de HNN. La omisión del voseo<sup>73</sup> por parte de los HNN establece una diferencia significativa con los chilenos. A estas alturas, los HNN no conocen ni distinguen el voseo en Chile, aunque en el transcurso del semestre les será presentado este contenido como una forma pronominal exclusiva de la comunidad de habla objeto.

Respecto al empleo de *usted* en S1, los estudiantes no supieron justificar esta elección durante las entrevistas, por lo tanto, cabría concebir su uso como una forma de observar la naturaleza de lo pedido que, dada su importancia, demanda más cortesía. Esta hipótesis puede reafirmarse si se considera que en S1 no existe variación pronominal, vale decir, no se observa vacilación respecto al uso de pronombres de segunda persona en este contexto.

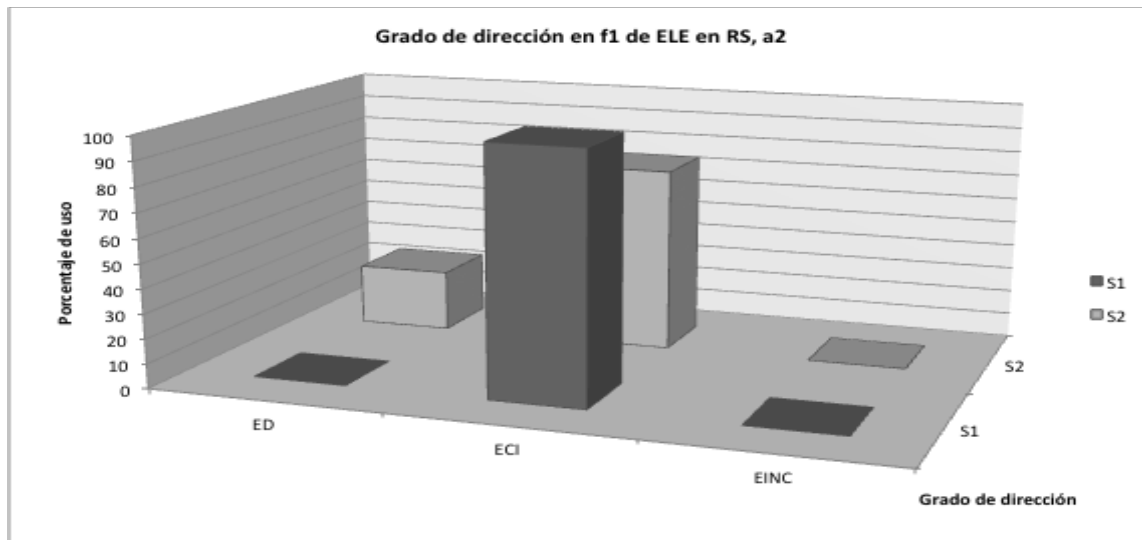
#### **4. 1. 6. 3. Grado de dirección en la petición en hablantes no nativos**

Al examinar los niveles de dirección empleados por los hablantes nativos de español e inglés, nos encontramos con que presentan rasgos similares que se manifiestan en la selección más recurrente de estrategias convencionales indirectas para ambas situaciones. Entre los chilenos se observa un 80% de ECI para S1 y un 70% para S2. Por su parte, los angloparlantes hacen uso de un 67% de estrategias convencionales indirectas en S1 y un 83% en S2, mostrando una relación inversa en la frecuencia de uso de estrategias convencionales indirectas, entre ambas situaciones.

---

<sup>73</sup> Terminación "ai", para la primera conjugación: cantas > cantai y terminación is > ih, para la segunda y tercera conjugación: comes > comih, vives > vivih.

**Gráfico 4. 1. 6. 3**



|    | ED | ECI | EINC |
|----|----|-----|------|
| S1 | 0  | 100 | 0    |
| S2 | 25 | 75  | 0    |

En ELE fase 1, se aprecia la selección absoluta de estrategias convencionales indirectas para la primera situación, y una selección mayoritaria, aunque compartida, de ECI en S2, comportamiento que se aproxima a la conducta de los hablantes chilenos.

El empleo de estrategias convencionales indirectas no es muy anticipable en contextos de solidaridad. En el caso de los HN de español se puede explicar por la necesidad de ser más cortés, o si se quiere más cuidadoso, en la primera situación. Como ya lo mencionamos, los angloparlantes favorecen la indirección convencional en S1, pero su elección de estrategias directas exhibe un no despreciable 33%.

En cuanto a la segunda situación, los HNN muestran un comportamiento próximo tanto a su LM como a la actuación de los chilenos, pues se aprecia la selección de estrategias convencionales indirectas y estrategias directas (de mayor a menor uso). En ELE, no

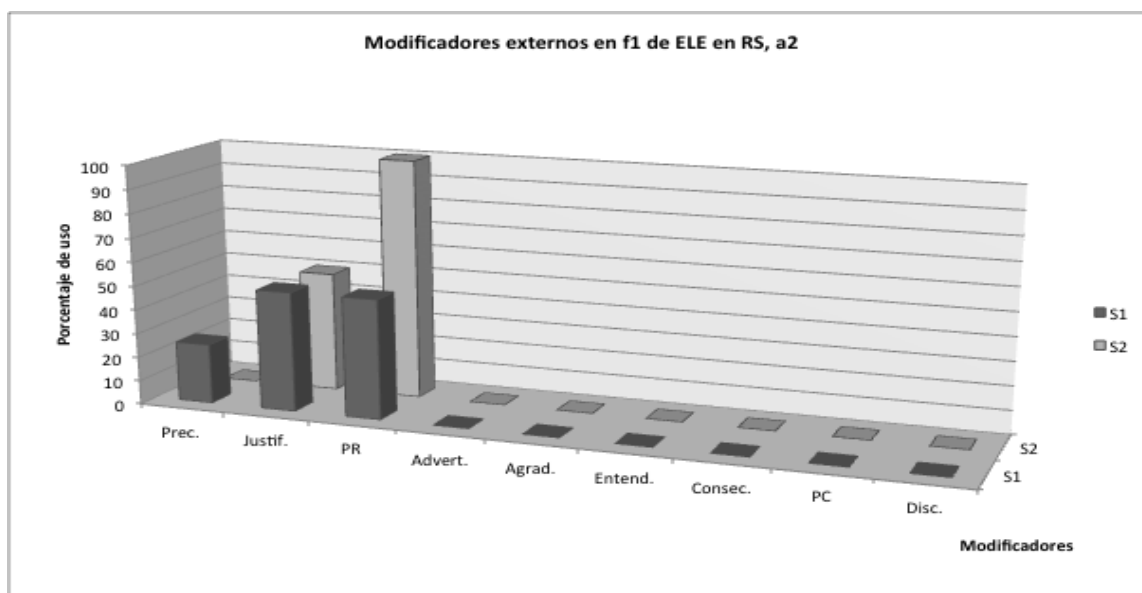
obstante, hay mayor empleo de estrategias directas que en inglés/LM, lo cual aproxima la distribución porcentual del grupo *a2* a la exhibida por los hablantes chilenos.

#### 4. 1. 6. 4. Empleo de modificadores externos en hablantes no nativos

En contextos de solidaridad, tanto los hablantes chilenos como los angloparlantes hacen uso de los mismos modificadores externos, pero con una distribución diferente. Entre chilenos, la selección para S1 favorece el empleo de justificadores, precursores y promesas de reparo (en orden decreciente), en tanto los HN de inglés dan mayor uso a los precursores y luego a los justificadores y promesas de reparo.

Los mismos recursos empleados en la situación 1 operan en S2, pero con una distribución diferente: justificadores, promesas de reparo y precursores, entre los chilenos y promesas de reparo, en primer lugar, y justificadores y precursores en igual proporción y de forma secundaria, entre los angloparlantes.

**Gráfico 4. 1. 6. 4**





Gloria Toledo V.

|    | Prec. | Justif. | PR  | Advert. | Agrad. | Entend. | Consec. | PC | Disc. | Prom. |
|----|-------|---------|-----|---------|--------|---------|---------|----|-------|-------|
| S1 | 25    | 50      | 50  | 0       | 0      | 0       | 0       | 0  | 0     | 1,25  |
| S2 | 0     | 50      | 100 | 0       | 0      | 0       | 0       | 0  | 0     | 1,5   |

En los HNN de ELE del grupo *a2*, se observa una tendencia similar a los HN de español e inglés, en cuanto a la selección de los recursos, sin embargo, la opción por justificadores y promesas de reparo, en igual proporción, muestra una distribución que no es asociable a ninguno de los dos grupos de informantes nativos. Por otra parte, la selección más amplia de promesas de reparo en S2, revela un comportamiento más cercano a la LM de los sujetos. Además, llama la atención la omisión de precursores en este contexto.

Como se había discutido en apartados anteriores, atribuimos la selección de los modificadores externos a la disponibilidad de algunos recursos convencionales, según la cual estos movimientos de apoyo parecen más “a la mano” del sujeto enunciador, quien en contextos de solidaridad, no tiene una necesidad tan importante de evaluar mecanismos para favorecer la cortesía y, con esto, lograr que se cumpla su objetivo ilocutivo.

De manera general, podemos agregar que el uso de modificadores en este tipo de contextos es bastante escaso, con un 1,25% para la primera situación y un porcentaje levemente superior (1,5%) para la segunda, que es mucho más bajo que el promedio de uso entre los hablantes nativos de ambos grupos de lengua.

El análisis detallado de casos, nos permitirá observar rasgos más específicos al respecto:

Informante 1:

S1: *Por favor + DP*

S2: No hace uso de modificación externa.

Gloria Toledo V.

En el primer enunciado vemos el uso exclusivo de *por favor*, interpretable como un precursor y, al mismo tiempo, un mitigador para el acto nuclear.

Informante 2:

S1: *DP + Necesito salir la ciudad y puedo llenar la gasolina y lavarse también.*

S2: *FED + Por favor + préstame el dinero (DM como movimiento de apoyo) y voy a pagar mañana.*

El informante 2, recurre a la justificación y a una promesa de reparo en S1. La ausencia de pronombres y el uso incorrecto de estos en *puedo llenar la gasolina y lavarse también* < *puedo llenarlo con gasolina y lavarlo también*, revela que estos aprendices no controlan el sistema pronominal, si bien esto no afecta al plano pragmático en este enunciado. Lo más interesante, es el uso de una estrategia (dirección de modo), como modificador externo en S2, que a la vez, forma parte de la promesa de reparo, donde nuevamente se observa la falta de pronombre en *voy a pagar* > *voy a pagarte*.

Informante 3:

S1: *FED + Necesito uno por todo el fin de semana (repite FED como movimiento de apoyo) ¿Puedo usar su coche? Voy a pagar todo el gas que yo uso, y estare aca domingo en la noche.*

S2: *DP + No tengo dinero y voy a pagarte después de encuentro un ATM.*

En S1, observamos que se recurre nuevamente a una estrategia como movimiento de apoyo externo, esta vez una frase de expresión de necesidad. Luego, el informante incluye una pregunta de cierre, que podría interpretarse también como una duda preparatoria, si no fuera por su ubicación dentro del enunciado y una promesa de reparo. Los errores (omisión de subjuntivo y de artículo antes del sustantivo *domingo*), no intervienen en el plano pragmático, sin embargo, el empleo de trato formal parece extraño, considerando que estos estudiantes desconocen el manejo afectivo de estas

Gloria Toledo V.

formas. Llama la atención que en S2 este informante sí recurre al tuteo, lo cual puede indicar que la elección del trato formal en S1 tiene que ver con la naturaleza más importante de lo pedido en esa situación. El empleo de infinitivo después de preposición en S2: *después de encuentro* > *después de encontrar*, no interviene con el nivel pragmático.

Informante 4:

S1: *DP + Necesito ir un otra ciudad para mi trabajo.*

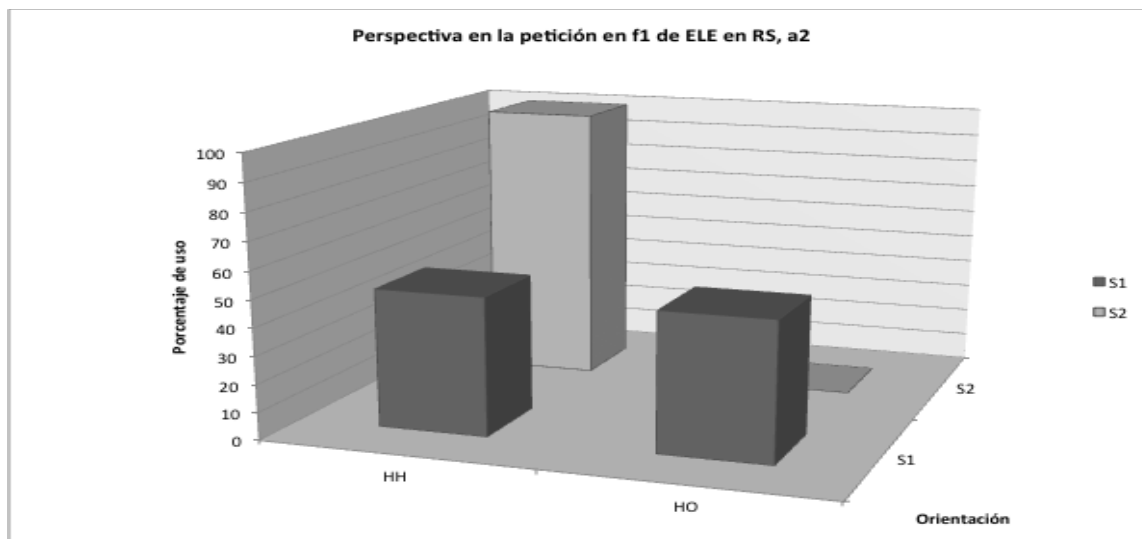
S2: *DP + dare el dinero tan pronto como es posible.*

En estos casos, el sujeto recurre solo a un justificador en S1 y a una promesa de reparo en S2. Lo cierto es que la primera situación, dada la índole de lo que se pide, justificaría el empleo de más movimientos de apoyo, sin embargo y sorpresivamente, entre los hablantes chilenos también se registra mayor empleo de modificadores en S2.

#### **4. 1. 6. 5. Perspectiva en la petición de HNN de ELE, fase 1 en RS**

El examen de la orientación en actos de petición, evidencia una preferencia muy marcada por la orientación hacia el oyente entre los informantes chilenos. En el caso de los angloparlantes, las distribuciones en S1 y S2 se muestran más equitativas entre HH y HO, con una leve preferencia por la orientación al hablante en la primera situación y por la orientación al oyente en la segunda.

Gráfico 4. 1. 6. 5



|    | HH  | HO |
|----|-----|----|
| S1 | 50  | 50 |
| S2 | 100 | 0  |

Conforme a los datos del gráfico, se puede observar que el comportamiento de los HNN es bastante singular, pues sus preferencias en S1 se aproximan a su lengua materna, mientras que en S2 exhiben una conducta que no es asimilable a ninguno de los dos grupos de informantes HN, pues si bien los angloparlantes manifestaron orientación hacia el hablante en S2, esta era solo levemente menor que la perspectiva hacia el oyente.

**Tabla 4. 1. 2: Cuadro comparativo de porcentajes de uso de recursos en relaciones de solidaridad en el nivel a2.**

| Recursos   | Español/<br>LM<br>S1 | Español/<br>LM<br>S2 | ELE/f1<br>S1 | ELE/f1<br>S2 | Inglés/ LM<br>S1 | Inglés/ LM<br>S2 |
|------------|----------------------|----------------------|--------------|--------------|------------------|------------------|
| DM         | 5                    | 30                   | 0            | 0            | 0                | 0                |
| Perform.   | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 0                | 0                |
| RP         | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 25               | 0                |
| FO         | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 0                | 0                |
| FED        | 5                    | 0                    | 0            | 25           | 6                | 13               |
| FS         | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 0                | 0                |
| DP         | 80                   | 70                   | 50           | 100          | 75               | 63               |
| IF         | 10                   | 0                    | 0            | 0            | 0                | 0                |
| IS         | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 0                | 0                |
| ED         | 10                   | 30                   | 0            | 25           | 25               | 13               |
| ECI        | 80                   | 70                   | 100          | 75           | 50               | 63               |
| EINC       | 10                   | 0                    | 0            | 0            | 0                | 0                |
| Prec.      | 70                   | 55                   | 25           | 0            | 69               | 44               |
| Justif.    | 80                   | 95                   | 50           | 50           | 56               | 44               |
| PR         | 40                   | 75                   | 0            | 0            | 44               | 75               |
| Advert.    | 0                    | 5                    | 0            | 0            | 0                | 0                |
| Agradec.   | 0                    | 5                    | 0            | 0            | 0                | 0                |
| Entend.    | 5                    | 5                    | 0            | 0            | 0                | 0                |
| Consec.    | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 0                | 0                |
| PC         | 5                    | 0                    | 0            | 0            | 13               | 13               |
| Disculpa   | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 6                | 6                |
| HH         | 10                   | 0                    | 50           | 100          | 58               | 42               |
| HO         | 90                   | 100                  | 50           | 0            | 42               | 58               |
| Inclusiva  | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 0                | 0                |
| Impersonal | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 0                | 0                |
| Tuteo      | 70                   | 80                   | 25           | 50           | -                | -                |
| Usted      | 15                   | 0                    | 75           | 0            | -                | -                |
| Voseo      | 35                   | 30                   | 0            | 0            | -                | -                |
| Variable   | -                    | -                    | 0            | 25           | -                | -                |

Gloria Toledo V.

A simple vista se puede observar que en español, ELE e inglés, las conductas pragmáticas en situaciones de solidaridad son muy semejantes. Por otra parte, vemos que el componente idiosincrásico de la interlengua es bastante significativo y llama la atención la escasa proximidad de los HNN de ELE, con el comportamiento en su lengua materna, especialmente si se considera que la proximidad con la lengua objeto es levemente más significativa.

#### **4. 1. 7. Análisis del grado de conciencia pragmática en informantes de nivel a2, en fase 1**

En la segunda parte de nuestro estudio, donde analizamos el comportamiento pragmático de 20 hablantes de Santiago de Chile, determinamos cuáles eran las respuestas de este grupo de informantes frente a varias situaciones que involucran peticiones en diferentes contextos de solidaridad o asimetría y de mayor o menor distancia social. En general, las respuestas de los chilenos evidenciaron una tendencia a la cortesía y al trato más respetuoso, incluso en contextos de solidaridad. Este análisis de conciencia pragmática ratifica el estudio de Hardin (2001), que sugiere que en Chile no se emplea la cortesía positiva con el mismo alcance de sociedades como Venezuela, Cuba o Costa Rica (Ver Ruzickova, 1998; Murillo, 2005 y García, 2002).

Nuestro cuestionario indaga en cómo le gustaría ser tratado a quien lo responde, vale decir, qué comportamiento pragmático considera el entrevistado como adecuado o inadecuado en carácter de oyente. De acuerdo a esto, los resultados ratifican nuestra idea de que los interactuantes chilenos desean, ante todo, proteger su imagen social propia y por ende, desean ser respetados por sus interlocutores, en cualquier tipo de contexto.

En esta sección de nuestro estudio veremos si acaso la percepción de nuestros informantes HNN coincide o no con las respuestas de los chilenos. Para tal efecto, presentamos dos tablas. La tabla 4.1.7.1 muestra las respuestas de los hablantes

chilenos (HN) del 1 al 12, respecto a la petición que consideraron más adecuada para el contexto propuesto en cada número. La tabla 4.1.7. 2 exhibe las respuestas de los HNN del nivel que corresponde a la sección en estudio -que en este caso corresponde al grupo a2- respecto a las peticiones más inadecuadas en cada una de las situaciones sugeridas en el cuestionario. Cuando existen coincidencias entre ambos grupos de hablantes, estas son destacadas en color verde. En la segunda fase de ELE, serán cotejados los logros de la fase 1 con los que se obtengan después (f2), para determinar si existe un desarrollo de la conciencia pragmática y si este va de la mano con el desarrollo –o ausencia de este- de la actuación pragmática. (V. Cuestionario en Anexos)

**Tabla 4. 1. 7. 1: Respuestas consideradas como más adecuadas**

|            | 1   | 2   | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|------------|-----|-----|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| <b>HN</b>  | E   | D   | D | E | E | C | E | E | D | E  | D  | D  |
| <b>HNN</b> | D/E | B/D | B | A | E | D | E | - | D | -  | -  | B  |

**Tabla 4. 1. 7. 2: Respuestas consideradas como menos adecuadas**

|            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6   | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12  |
|------------|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|----|----|-----|
| <b>HN</b>  | C | A | A | A | A | E   | D | D | A | D  | A  | A   |
| <b>HNN</b> | C | A | A | D | D | D/E | A | A | A | C  | D  | A/B |

En las dos tablas podemos ver que los informantes de nivel a2 presentan cinco coincidencias con la lengua meta, en términos de nociones de adecuación y seis coincidencias respecto a la inadecuación en las peticiones.

Analizando el cuestionario, se puede concluir que las disparidades se deben a que los aprendientes optaron por respuestas que implican el manejo de cortesía positiva. Las

Gloria Toledo V.

casillas en que no aparece ninguna letra, se refieren a situaciones en que no hubo consenso entre los HNN para la selección de una alternativa.

En cuanto a la tabla 4. 1. 7. 2 es posible determinar que no hubo coincidencias en aquellos contextos en que los HNN estimaron que la inadecuación radicaba en un mayor grado de dirección, en tanto los chilenos veían la inadecuación en el empleo de cortesía positiva. La única situación que no es interpretable en este sentido es la número 11, cuya disparidad con los HN puede interpretarse como un desconocimiento por parte de los aprendientes, respecto a algunos términos locales que aparecen en las alternativas para esta situación.

#### **4. 2. Informantes de niveles b1 – b2**

De acuerdo al examen de diagnóstico aplicado en el Programa de Español de la PUC de Chile, el porcentaje de logro obtenido por los informantes clasificados en los niveles *b1* y *b2* fue superior a un 65% e inferior a 80%. La competencia de estos aprendientes incluye nociones más complejas de gramática y el manejo más afianzado de estos recursos, entre los que se cuentan la alternancia modal, ciertas distinciones aspectuales entre los pasados de indicativo y las formas pronominales personales, relativas y reflejas. En general, los estudiantes en este nivel cometen más fallos que errores lingüísticos, es decir, tienen el conocimiento estructural, pero se equivocan en la producción cuando no tienen tiempo para monitorearse. En el ámbito pragmalingüístico, estos aprendientes ya saben que pueden trabajar la cortesía con el imperfecto de indicativo y el condicional; pueden formular sugerencias con subjuntivo y frases condicionales con subjuntivo pasado y controlan mejor los pronombres de segunda persona singular para los tratos formal o informal.



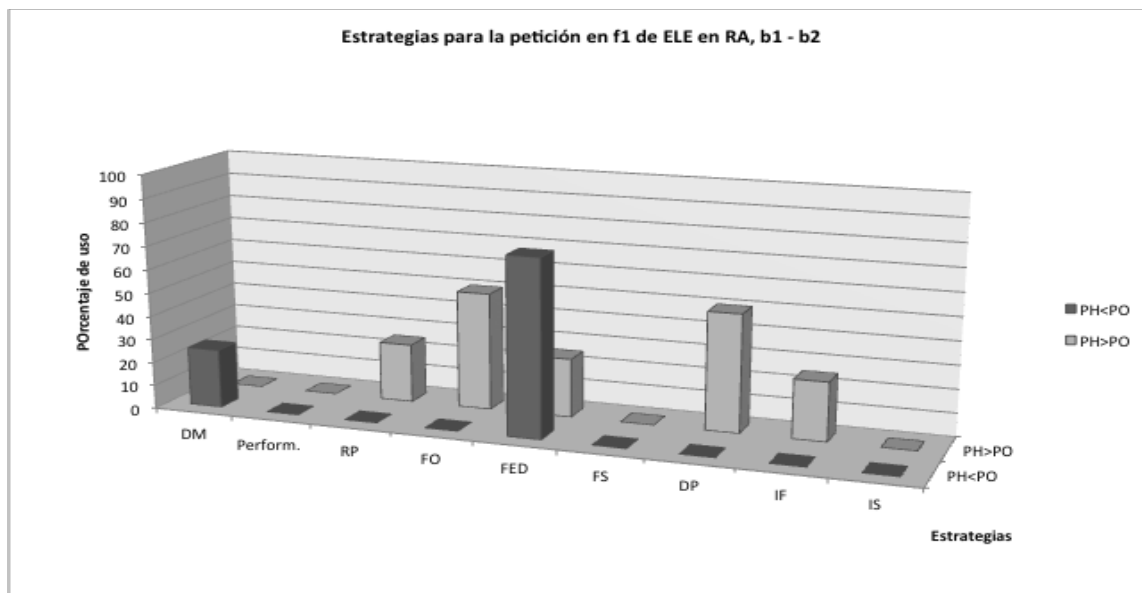
#### **4. 2. Análisis del comportamiento pragmático en hablantes no nativos de niveles b1 – b2, fase 1, en relaciones asimétricas**

##### **4. 2. 1. Estrategias para la petición en hablantes no nativos**

Antes de analizar el comportamiento de los informantes de niveles *b*, es conveniente recordar que la selección estratégica para PH<PO en el nivel *a2*, incluyó la elección de frases de expresión de deseo y dudas preparatorias en iguales proporciones, y las mismas estrategias, con mayor empleo de dudas preparatorias, en PH>PO. Esta conducta muestra mayor proximidad con la LM de los aprendientes, cuyas principales selecciones coinciden con el grupo *a2*, en los dos contextos de poder que hemos definido en los cuestionarios.

El gráfico 4. 2. 1 muestra que en la situación PH<PO, los informantes de niveles *b* manifiestan solo dos preferencias: frases de expresión de deseo y dirección de modo. Entre estas, la dirección de modo es un recurso que no emplean los hablantes nativos de español o de inglés, pues su uso en este contexto específico parece poco adecuado. Llama la atención que en la primera situación estos informantes no optaron por las dudas preparatorias, que exhiben una ocurrencia considerable en inglés/ LM.

**Gráfico 4. 2. 1**



|       | DM | Perform. | RP | FO | FED | FS | DP | IF | IS |
|-------|----|----------|----|----|-----|----|----|----|----|
| PH<PO | 25 | 0        | 0  | 0  | 75  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| PH>PO | 0  | 0        | 25 | 50 | 25  | 0  | 50 | 25 | 0  |

Respecto a la segunda situación, el grupo *b* muestra un comportamiento más cercano a su lengua materna, ya que las dudas preparatorias evidencian uno de los dos porcentajes más significativos de uso. El otro recurso empleado en igual proporción que las DP, son las frases obligativas, que no tienen un uso considerable en ninguna de las dos LM.

Al igual que en el caso de chilenos y angloparlantes, la situación PH>PO muestra una distribución más amplia en la selección de estrategias, lo cual podría confirmar el hecho de que en un contexto en que el hablante ostenta mayor poder, este siente más libertad para seleccionar recursos que logren cumplir su meta ilocutiva.

Veamos el análisis detallado de casos:

PH<PO: ... *necesito sacar tiempo esta semana.*

PH>PO: ...*puedas sacar tiempo libre la proxima semana?*

Gloria Toledo V.

Mediante la expresión de una necesidad en la primera situación, el sujeto formula una petición en la que solo podría objetarse un error léxico por la selección de “sacar”, en lugar de “tomar tiempo libre”. A raíz de esto, el acto nuclear por si solo no deja clara la petición y, en consecuencia, no cumple la máxima de modalidad de Grice “sea claro”. Lo mismo ocurre en el segundo enunciado, en que a través de una duda preparatoria, el sujeto formula una petición, dentro de la cual ofrece una alternativa de reparo.

De acuerdo a la información aportada por el informante 1 en las entrevistas colectivas, el uso de subjuntivo (incorrecto) tiene la intención de manifestar cortesía.

Informante 2:

PH<PO: *Necesito a salir del trabajo para los próximos dos días.*

PH>PO: *Honestamente, yo necesito que Ud. quede aquí.*

El informante 2, también plantea la petición en términos de una necesidad y, desde el punto de vista pragmático, cabría corregir cierta ambigüedad que genera la selección de *para*, pues esta preposición delimita un tiempo, no de duración -como correspondería en este ejemplo con el uso de *por*- sino de una fecha límite o un plazo. De cualquier forma, es importante la acotación *dos días* pues esto mitiga la petición, al limitarla a un plazo reducido y cerrado. El empleo errado de la preposición *a* – que vimos frecuentemente en las producciones de los informantes *a2*- no interviene con el nivel pragmático, pero sí revela que estos aprendices de niveles *b* aún no dominan bien las estructuras preposicionales.

La segunda enunciación parte con la expresión *honestamente*, que tiene la intención de mitigar el acto como un equivalente de *la verdad es que...* y que es una transferencia lingüística de la expresión en inglés *honestly*. Lo cierto es que esta selección es inadecuada y difícil de interpretar en este contexto. Un uso correcto del precursor

Gloria Toledo V.

seleccionado podría ser la respuesta a una pregunta que requiere sinceridad, por ejemplo:

*¿Cómo se me ve este vestido?/ Honestamente, no se te ve bien.*

Informante 3:

PH<PO: *...por favor déjame salir de trabajo para dos días.*

PH>PO: *...te necesito para trabajar.*

En PH<PO, el enunciador emplea un imperativo para formular su petición, y aunque mitiga su demanda con la expresión *por favor* y la delimitación *para (> por) dos días*, la selección de dirección de modo no es adecuada para la cortesía en este contexto, menos aún si se conjuga como tuteo.

En la segunda situación, la expresión de necesidad no muestra ningún tipo de mitigación interna, lo que hace parecer al acto nuclear por sí solo, una petición poco cortés.

Informante 4:

PH<PO: *Necesito tomar dos días de vacaciones este semana.*

PH>PO: *Lo siento, pero no es posible que tú vayas ahorita.*

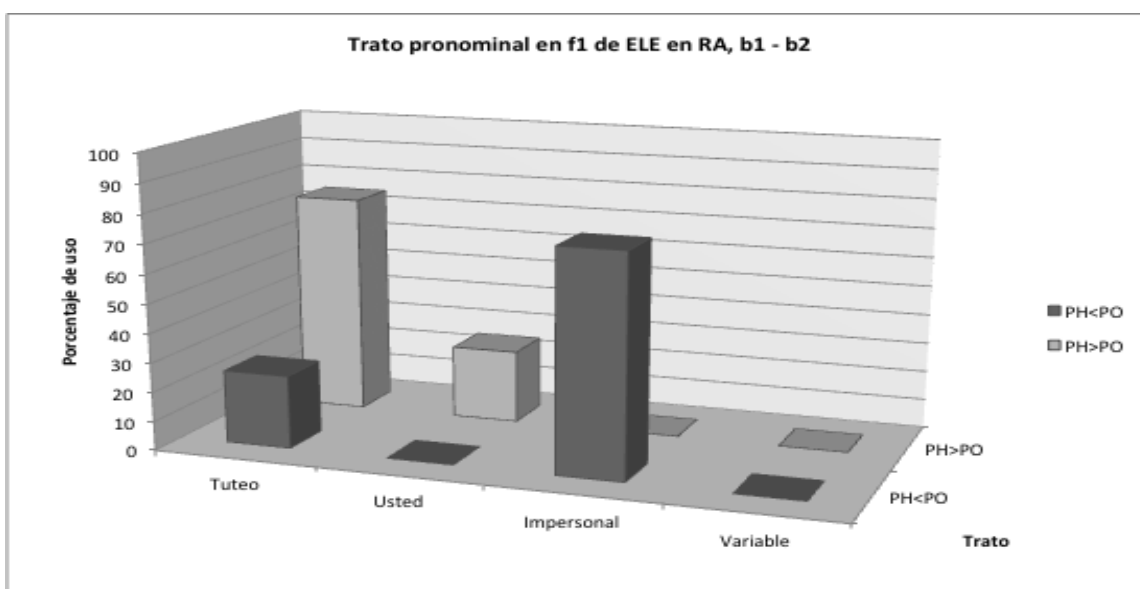
El informante 4, selecciona una expresión de necesidad y acota la petición con la expresión de *este (> esta) semana*.

En PH>PO, se observa un buen desempeño pragmático gracias al uso del mitigador léxico *lo siento* y la selección de una forma impersonal para denegar la petición formulada previamente por el interlocutor. Este recurso permite disminuir el compromiso del hablante frente a un daño de imagen del oyente. Por otra parte, es interesante la selección del diminutivo *ahorita*, que probablemente sea una transferencia de instrucción en el aprendiente, ya que la mayoría de nuestros informantes aprenden en Estados Unidos el español de México, donde es usual este término, que no es empleado en Chile.

#### 4. 2. 2. Manejo de fórmulas de tratamiento en hablantes no nativos

El análisis del nivel *a2* en este punto, mostró una selección absoluta de trato impersonal para PH<PO y una selección compartida, en partes iguales, de tuteo y trato formal, aunque el porcentaje más alto de empleo se evidencia en el tratamiento variable o vacilante de los aprendientes, que en un mismo enunciado hacen uso de dos pronombres con, rasgos de formalidad diferentes.

**Gráfico 4. 2. 2**



|       | Tuteo | Usted | Impersonal | Variable |
|-------|-------|-------|------------|----------|
| PH<PO | 25    | 0     | 75         | 0        |
| PH>PO | 75    | 25    | 0          | 0        |

En los informantes de niveles *b*, la incomodidad en el manejo de los pronombres de segunda persona singular se aprecia en el empleo de impersonalidad. Se observa además el uso secundario de tuteo en la conjugación de una forma imperativa, inadecuada para el contexto de formalidad que sugiere el cuestionario.

La situación PH>PO en tanto, exhibe el uso mayoritario de *tú* y secundario de *usted*. En este punto es probable una transferencia de instrucción, conforme a la cual los

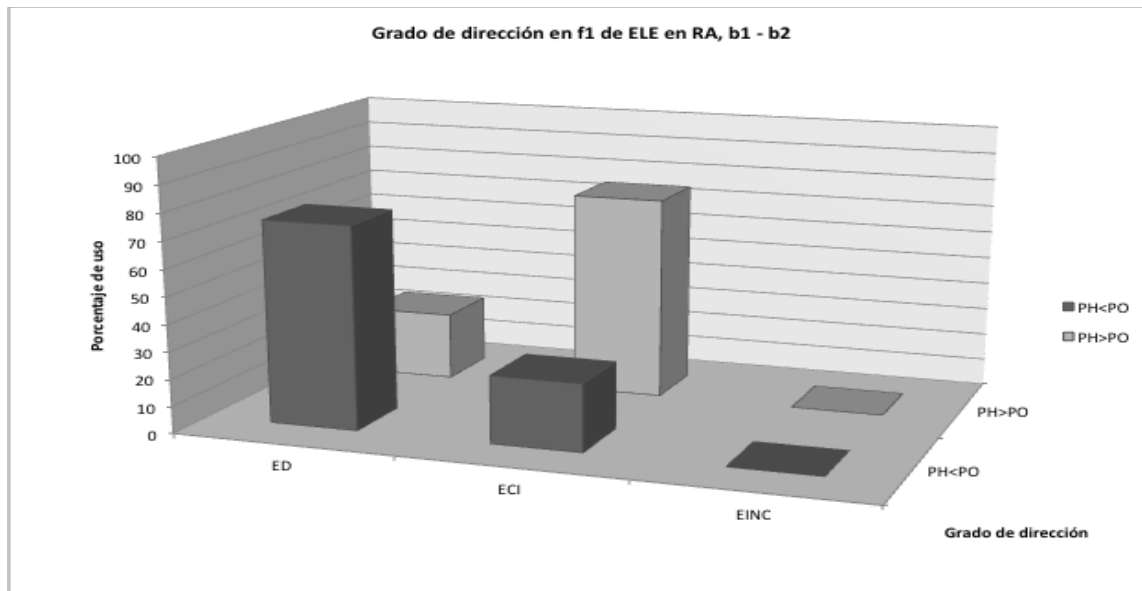
estudiantes de ELE suelen ser advertidos de que el uso de pronombres en una relación vertical, promueve el trato formal para el interlocutor con menos poder y favorece el tuteo cuando el enunciador lo ostenta. Ahora bien, esta situación no está reñida con la selección de los HN de español, que prefirieron el uso de *usted* solo con una diferencia de 15 puntos respecto a *tú*, sin embargo, el trato formal opera como una forma de mantener la distancia social y con ello, resguardar las imágenes de los interlocutores. En otro plano, el trato variable, que era mayoría en el nivel *a2*, no se exhibe entre los aprendientes de niveles *b*, lo cual puede indicar que existe un mayor control de estas formas.

#### **4. 2. 3. Análisis del grado de dirección/ indirección en hablantes no nativos**

Entre los informantes de nivel *a2* se observó igual proporción de uso entre estrategias directas y estrategias convencionales indirectas, para la primera situación, mostrando una proximidad con el comportamiento de los angloparlantes en su LM.

La situación PH>PO mostró una preferencia marcada por las estrategias convencionales indirectas, lo cual refleja una conducta no asociable a ninguno de los dos grupos de HN. Este mismo tipo de selección se observa en la situación PH>PO entre los informantes de niveles *b*, quienes por otra parte, favorecen más la dirección en la primera situación, como se aprecia en el gráfico 4. 2. 3.

**Gráfico 4. 2. 3**



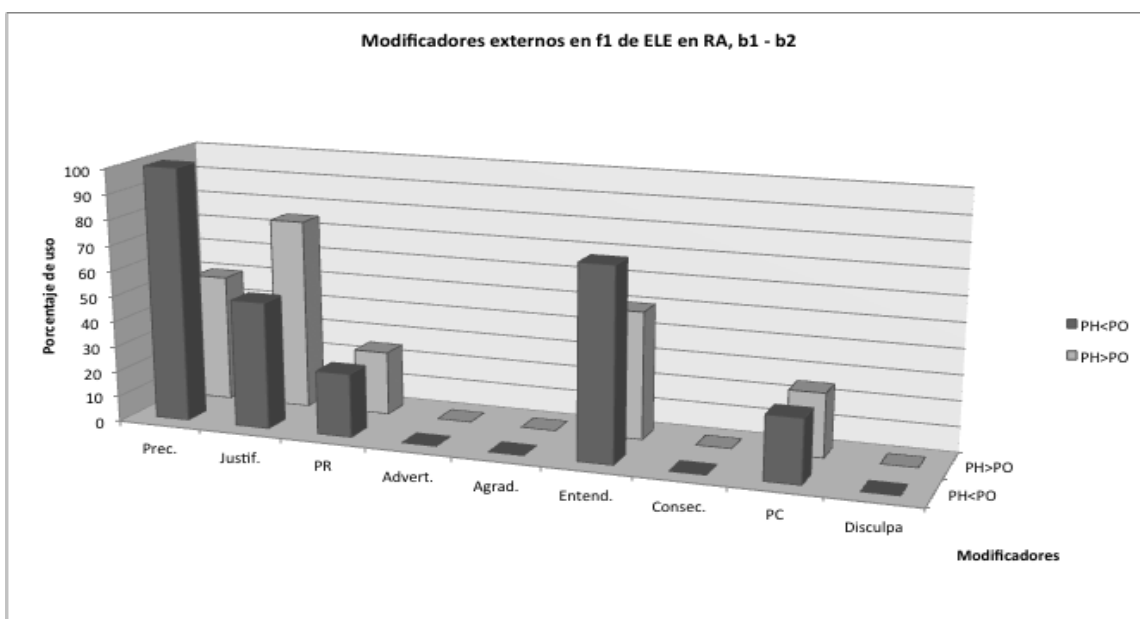
|       | ED | ECI | EINC |
|-------|----|-----|------|
| PH<PO | 75 | 25  | 0    |
| PH>PO | 25 | 75  | 0    |

El grado de dirección/ indirección entre estos informantes, muestra una relación invertida respecto a las preferencias en ambas situaciones, con un 75% de selección de estrategias directas en el primer contexto y un 75% de selección de estrategias convencionales indirectas en el segundo. Este comportamiento no se registra en ninguno de los dos grupos de hablantes nativos, pues aunque los hablantes chilenos favorecen más la selección de ECI en PH>PO, el empleo de la convencionalidad indirecta es secundario. Llama la atención el mayor nivel de indirección en la segunda situación, pues esta ofrece al hablante más desenvoltura, considerando que él es el interlocutor que ostenta más poder.

#### 4. 2. 4. Empleo de modificadores externos en hablantes no nativos

Los movimientos de apoyo preferidos por los informantes de nivel *a2*, coinciden en buena parte con las selecciones en inglés y en español y, como veremos, también se ajustan a las preferencias de los informantes de niveles *b*, quienes en el empleo de modificación externa exhiben una conducta muy similar a los aprendientes menos avanzados.

**Gráfico 4. 2. 4**



|       | Prec. | Justif. | PR | Advert. | Agrad. | Entend. | Consec. | PC | Disculpa | Prom. |
|-------|-------|---------|----|---------|--------|---------|---------|----|----------|-------|
| PH<PO | 100   | 50      | 25 | 0       | 0      | 75      | 0       | 25 | 0        | 2,75  |
| PH>PO | 50    | 75      | 25 | 0       | 0      | 50      | 0       | 25 | 0        | 2,25  |

En el gráfico 4. 2. 4 se observa que la totalidad de los informantes en PH<PO emplea precursores, un 75% de expresiones de entendimiento y la mitad utiliza los justificadores como movimiento de apoyo. Salvo por la omisión de promesas de reparo, este comportamiento es similar al de los dos grupos de HN. Algo similar sucede en PH>PO, pues la selección mayoritaria de justificadores y, secundariamente, de expresiones de



Gloria Toledo V.

entendimiento, coincide con las dos preferencias más marcadas en ambos grupos de hablantes nativos.

En comparación con el grupo *a2*, los aprendientes de niveles *b1 – b2* muestran mayor uso de modificadores externos, con un promedio mayor que en inglés/LM para la primera situación y levemente menor en la segunda relación de poder.

El análisis detallado de casos muestra más empleo de modificación externa y mayor extensión en los enunciados respecto al nivel *a2*. Al parecer, los aprendientes en este nivel sienten mayor confianza y menos temor a cometer errores y esto los lleva a emplear más recursos.

El precursor elegido por todos es *señor* y aunque se presentan problemas de selección léxica, el objetivo ilocutivo se cumple.

Informante 1:

PH<PO: *Señor + FED + porque tengo \_\_\_\_\_. Yo sé que hay mucho trabajo acá, pero creo que yo puedo hacerlo cuando regreso.*

PH>PO: *Señor/ a, yo sé que tengas el poder para salir, pero tengo una petición: + DP \* Tenemos mucho trabajo, y necesito tu apoya.*

En PH<PO el informante hace uso de cuatro modificadores externos para apoyar el acto nuclear, entre ellos, una justificación que no completa, pero que el sujeto deja planteada como una necesidad, mediante el uso del verbo *tener* (*> tengo que*).

En la segunda situación existen problemas de selección léxica y modal que pueden dificultar la comprensión del oyente, porque en la expresión de entendimiento que plantea el hablante, este selecciona el sustantivo *poder* en lugar de *derecho*.

Informante 2:

Gloria Toledo V.

PH<PO: *Perdón señor, tengo una pregunta + FED + Una cosa importante ha ocurrido. Puedo traer trabajo conmigo y cuando regreso, voy a quedar más horas para hacer el trabajo que perdí ¿Esta bien?*

PH>PO: *Hay muchísimo trabajo ahora. ¿Es necesario que salga? Si es posible, prefiero que Ud. espere hasta el proximo mes para salir. Debemos ser menos ocupados.*

En el primer enunciado, el sujeto moviliza cuatro modificadores externos y apoya con éxito la petición, especialmente mediante el empleo de promesas de reparo, que se anticipan a las objeciones que pueda poner el oyente a la petición del hablante. Los errores: *traer > llevar; regreso > regrese; quedar > quedarme*, no intervienen en el plano pragmático.

En PH>PO, llama la atención el uso de la frase *¿Es necesario que salga?*, que desarticula la petición llevada a cabo con anterioridad por el actual oyente. No hemos clasificado este modificador dentro de las categorías propuestas por Blum – Kulka et al. (1989), pero sin duda se trata de un *disarmer* (Márquez – Reiter, 2002) o desarticulador de la petición, que funciona muy bien en este contexto. El empleo de este recurso supone el entendimiento de los dos contextos sugeridos en el cuestionario como turnos de habla, y por lo mismo, incluye una negación en la segunda intervención, dentro de la cual se ajusta el elemento desarticulador que comentamos.

Informante 3:

PH<PO: *Jefe, yo sé que tengo mucho trabajo que hacer pero por favor + DM*

PH>PO: *Yo sé que puedes recibir días libres pero + FED + Hay mucho trabajo en la oficina para hacer. ¿Puedes tener días libres un pocito después?*

Gloria Toledo V.

En el primer enunciado el sujeto pone en práctica solo dos modificadores, con una extensión menos significativa que el resto de los informantes. A esto cabría agregar que la selección estratégica que ha llevado a cabo (dirección de modo), no es la forma más adecuada de plantear la petición para el contexto propuesto.

Paradójicamente, este informante realiza un trabajo de cortesía más acabado en el segundo contexto, apoyándose con tres modificadores y planteando la petición como una necesidad. Como se puede observar, persisten los errores de redundancia por la expresión del pronombre personal *yo*, que se había observado también entre los aprendices de nivel *a2*.

Informante 4:

PH<PO: *Hola Señor(a). Tengo una pregunta + FED + Entiendo que tenemos mucho por hacer en la oficina, pero es importante que yo tome un poco tiempo libre ahora. Estoy bien estresada.*

PH>PO: *FO + tenemos que trabajar mucho y no podemos hacerlo sin ti. Además, pienso que tu vacación sería mejor si no estuvieras pensando en todo el trabajo que te está quedando en la oficina.*

En la primera situación, el sujeto se apoya en tres modificadores, enfatizando más en los precursores y la justificación. Llama la atención el contenido semántico de la justificación: *Estoy bien estresada*, ya que esta no es una razón que parezca válida para pedir días libres en el trabajo, al menos en la cultura meta. En este sentido, vemos que es importante atender, no solo a elementos lingüísticos o estratégicos, sino además al contenido proposicional de estos.

En la situación PH>PO, el informante plantea mediante una oración condicional, una posibilidad que redunde en beneficio de ambos interlocutores. Los problemas gramaticales y léxicos en el enunciado no dificultan la comprensión del oyente ni la

intención del hablante. Puede apreciarse en este nivel, un mejor empleo del modo subjuntivo y el uso temporal de este en imperfecto.

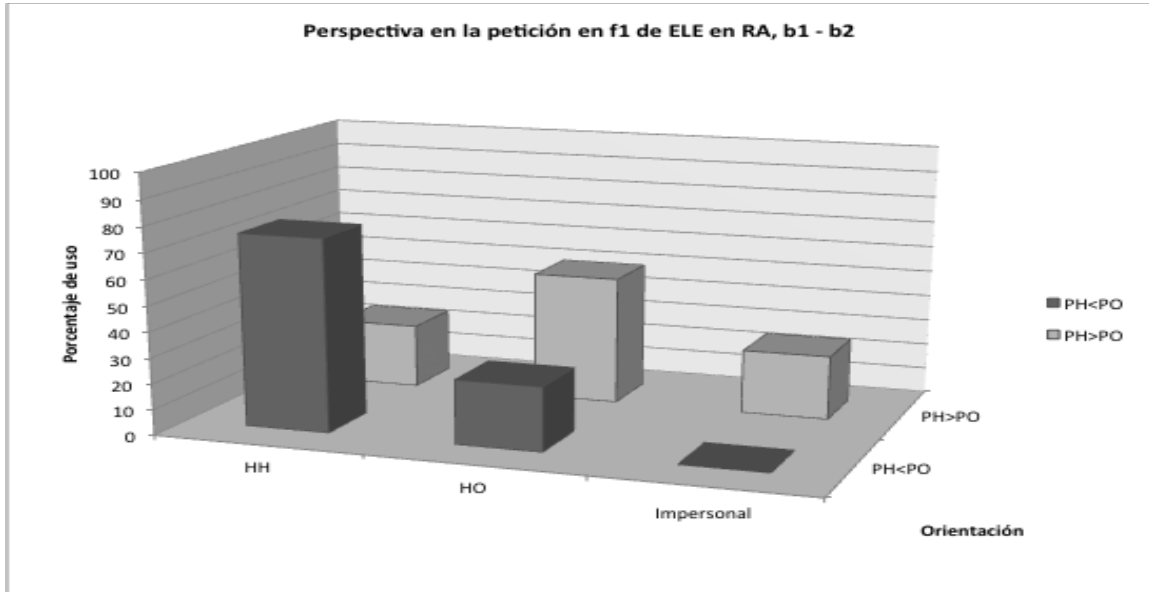
#### **4. 2. 5. Perspectiva en la petición en hablantes no nativos**

La perspectiva asumida por el grupo *a2* en la formulación de peticiones, mostró selecciones absolutas en las dos situaciones de poder planteadas en el cuestionario: orientación hacia el hablante en PH<PO y orientación hacia el oyente en PH>PO. Este comportamiento es más cercano a las tendencias del inglés/ LM, pues entre los hablantes chilenos la relación de perspectiva entre una y otra situación era inversa, con una mayoría de orientación al oyente en PH<PO y preferencia por la orientación hacia el hablante en PH>PO.

El gráfico 4. 2. 5 muestra cómo la orientación llevada a cabo por los informantes de niveles *b*, también reproduce la actuación de su lengua materna. Esto queda de manifiesto en la selección mayoritaria de orientación HH en PH<PO y la distribución más amplia, con preferencia por la orientación HO, en la segunda situación.

Hasta este nivel de lengua en los HNN de ELE, la perspectiva en la petición se mantiene como uno de los rasgos más distintivos entre los hablantes chilenos y los angloparlantes.

Gráfico 4. 2. 5



|       | HH | HO | Impersonal |
|-------|----|----|------------|
| PH<PO | 75 | 25 | 0          |
| PH>PO | 25 | 50 | 25         |

**Tabla 4. 2: Cuadro comparativo de porcentajes de uso de recursos en relaciones asimétricas en los niveles *b1* – *b2***

| Recursos   | Español/LM<br>PH<PO | Español/LM<br>PH>PO | ELE f1<br>PH<PO | ELE f1<br>PH>PO | Inglés/ LM<br>PH<PO | Inglés/ LM<br>PH>PO |
|------------|---------------------|---------------------|-----------------|-----------------|---------------------|---------------------|
| DM         | 0                   | 5                   | 25              | 0               | 0                   | 0                   |
| Perform.   | 10                  | 10                  | 0               | 0               | 6                   | 0                   |
| RP         | 5                   | 30                  | 0               | 25              | 6                   | 19                  |
| FO         | 15                  | 0                   | 0               | 50              | 0                   | 6                   |
| FED        | 60                  | 10                  | 75              | 25              | 63                  | 25                  |
| FS         | 0                   | 15                  | 0               | 0               | 0                   | 6                   |
| DP         | 5                   | 20                  | 0               | 50              | 38                  | 44                  |
| IF         | 5                   | 10                  | 0               | 25              | 0                   | 6                   |
| IS         | 0                   | 0                   | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| ED         | 90                  | 50                  | 75              | 25              | 63                  | 50                  |
| ECI        | 5                   | 40                  | 25              | 75              | 44                  | 44                  |
| EINC       | 5                   | 10                  | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| Prec.      | 70                  | 25                  | 100             | 50              | 75                  | 6                   |
| Justif.    | 55                  | 85                  | 50              | 75              | 44                  | 75                  |
| PR         | 55                  | 5                   | 25              | 25              | 56                  | 38                  |
| Advert.    | 10                  | 0                   | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| Agradec.   | 10                  | 25                  | 0               | 0               | 19                  | 13                  |
| Entend.    | 45                  | 50                  | 75              | 50              | 81                  | 69                  |
| Consec.    | 0                   | 5                   | 0               | 0               | 6                   | 6                   |
| PC         | 5                   | 0                   | 25              | 25              | 13                  | 13                  |
| Disculpa   | 5                   | 0                   | 0               | 0               | 13                  | 0                   |
| HH         | 10                  | 66                  | 75              | 25              | 88                  | 6                   |
| HO         | 66                  | 29                  | 25              | 50              | 13                  | 75                  |
| Inclusiva  | 5                   | 0                   | 0               | 25              | 0                   | 0                   |
| Impersonal | 19                  | 5                   | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| Tuteo      | 20                  | 40                  | 25              | 75              | -                   | -                   |
| Usted      | 55                  | 55                  | 0               | 25              | -                   | -                   |
| Impers.    | 25                  | 5                   | 75              | 0               | -                   | -                   |
| Variable   | -                   | -                   | 0               | 0               | -                   | -                   |

Al observar las dos columnas centrales, que muestran el porcentaje de uso de todos los recursos pragmáticos que hemos analizado, podemos concluir que gran parte del comportamiento de los alumnos de niveles *b* es idiosincrásico. El siguiente rasgo que se

puede sustraer de esta tabla, es que la conducta pragmática del grupo *b1 – b2* comparte buena parte de las características del inglés/ LM y el español/ LM. Las tendencias menos frecuentes entre los informantes de este grupo se orientan al inglés o al español de manera excluyente: en once ocasiones se observan coincidencias con la LM y en siete oportunidades la conducta de *b1 – b2* se aproxima más al español.

#### **4. 2. 6. Análisis del comportamiento pragmático en hablantes no nativos de niveles *b1 – b2*, fase 1, en relaciones de solidaridad**

##### **4. 2. 6. 1. Análisis de las estrategias usadas para la petición en hablantes no nativos**

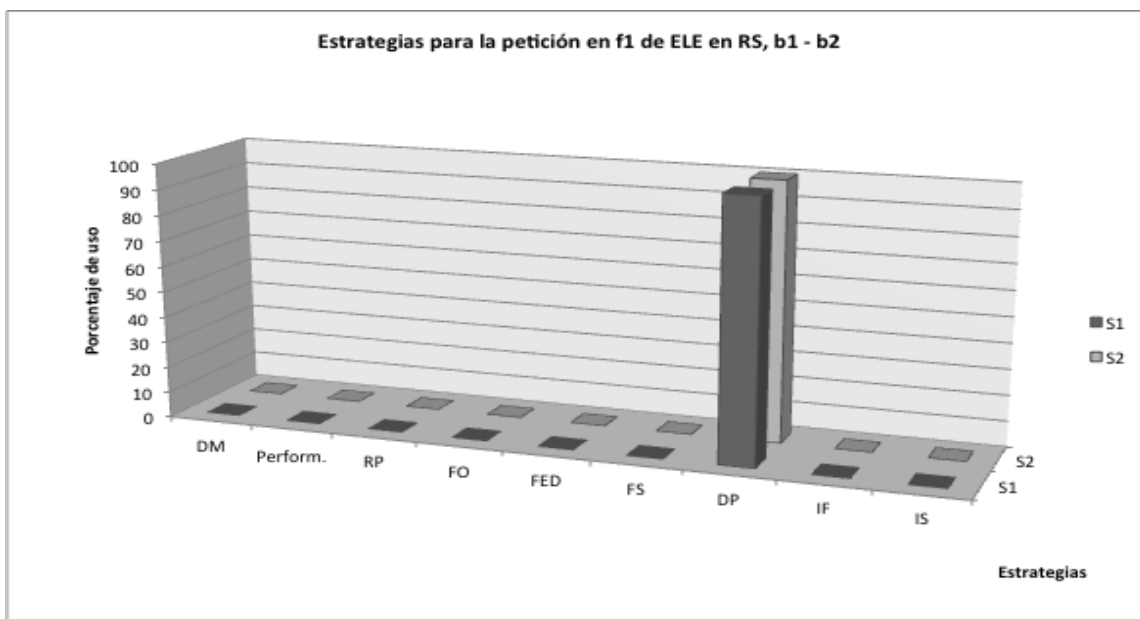
En el empleo de estrategias en relaciones de solidaridad, se observó entre los informantes del grupo *a2* una preferencia absoluta por las dudas preparatorias en la situación 1 y las opciones compartidas de dudas preparatorias y frases de expresión de deseo en S2, con una marcada preferencia por las DP. Estas selecciones son asimilables al comportamiento de los dos grupos de hablantes nativos, pues la opción por DP fue, en todos los casos, el recurso más empleado por nuestros informantes.

El gráfico 4. 2. 6. 1 muestra que el grupo *b1 – b2* se suma a la estrategia preferida por todos los grupos de informantes en nuestro estudio: las dudas preparatorias, con selección absoluta de estos recursos en ambas situaciones de poder.

Hasta el momento puede decirse que, en situaciones de solidaridad, el rasgo predominante entre los diferentes grupos de informantes, es la similitud que existe en el empleo de recursos. Pareciera ser que en estos contextos la carga de procesamiento sobre las representaciones pragmáticas ya existentes en los HNN es mucho menor, porque existen importantes coincidencias con la lengua meta. Desde esta perspectiva, se percibe que entre el español y el inglés hay una concordancia en las convenciones de

significado y de forma, lo cual hace accesible a los HNN un control más eficiente de las producciones en la lengua meta.

**Gráfico 4. 2. 6. 1**



|    | DM | Perform. | RP | FO | FED | FS | DP  | IF | IS |
|----|----|----------|----|----|-----|----|-----|----|----|
| S1 | 0  | 0        | 0  | 0  | 0   | 0  | 100 | 0  | 0  |
| S2 | 0  | 0        | 0  | 0  | 0   | 0  | 100 | 0  | 0  |

Como ya se había comentado, la tendencia tan marcada al uso de dudas preparatorias en situaciones de solidaridad, puede explicarse por el carácter convencional de estos recursos, que parecen más disponibles para el enunciador. El hablante, en este tipo de situaciones, no tiene la necesidad de evaluar demasiado qué tipo de procesos empleará para llevar a cabo su meta ilocutiva.

Revisemos el análisis de casos:

Informante 1:

S1: *Me permite usar tu carro si no vayas a usarlo?*

S2: *Me prestas \$3000 por el bus?*



Gloria Toledo V.

En la primera situación, el enunciador incluye en el acto nuclear una frase condicional y este condicionamiento que el hablante se autoimpone, contribuye a la preservación de la imagen negativa del oyente, respetando su espacio y su determinación. El uso incorrecto de subjuntivo presente en frases con *si* condicional, es un error común entre los angloparlantes que, en este caso, no tiene un efecto pragmático.

En la segunda situación, el hablante incluye una justificación en el acto nuclear y esto ayuda a mitigar la petición de forma bastante simple, como es de esperar para el contexto que se propone en S2. Se siguen observando problemas con el empleo correcto de las preposiciones.

Informante 2:

S1: *(nombre) ¿Me prestaría[s] tú carro para este fin de semana?*

S2: *¿puedes prestarme \$3000 para pagar un boleto de bus?*

En este caso el sujeto también incluye mitigación dentro del acto nuclear, en ambas situaciones. Para la primera, el informante delimita la petición y para el segundo contexto, opta por incluir una justificación dentro de la misma estrategia que el enunciador ha puesto en práctica.

Informante 3:

S1: *¿Puedo usar tu coche esta fin de semana por favor?*

S2: *Por favor ¿Puedo prestar \$3000?*

El informante 3 incluye en ambas peticiones el mitigador léxico *por favor* que, a pesar de su simplicidad no es tan utilizado como cabría suponer. En el segundo contexto, *por favor* se antepone al acto nuclear, de tal forma que este recurso sirve, no solo como un mitigador de la estrategia, sino también como un precursor. Como se puede comprobar, aún persiste confusión entre el verbo *prestar* y la paráfrasis *pedir prestado*. Estos

Gloria Toledo V.

problemas, que no se relacionan con la cortesía, pueden generar dificultades en la comprensión del oyente y con ello se traba la intención ilocutiva del enunciador.

Informante 4:

S1: *¿puedes prestarme su coche por este fin de semana?*

S2: *¿Amigo, puedes prestarme 3 mil para tomar el micro?*

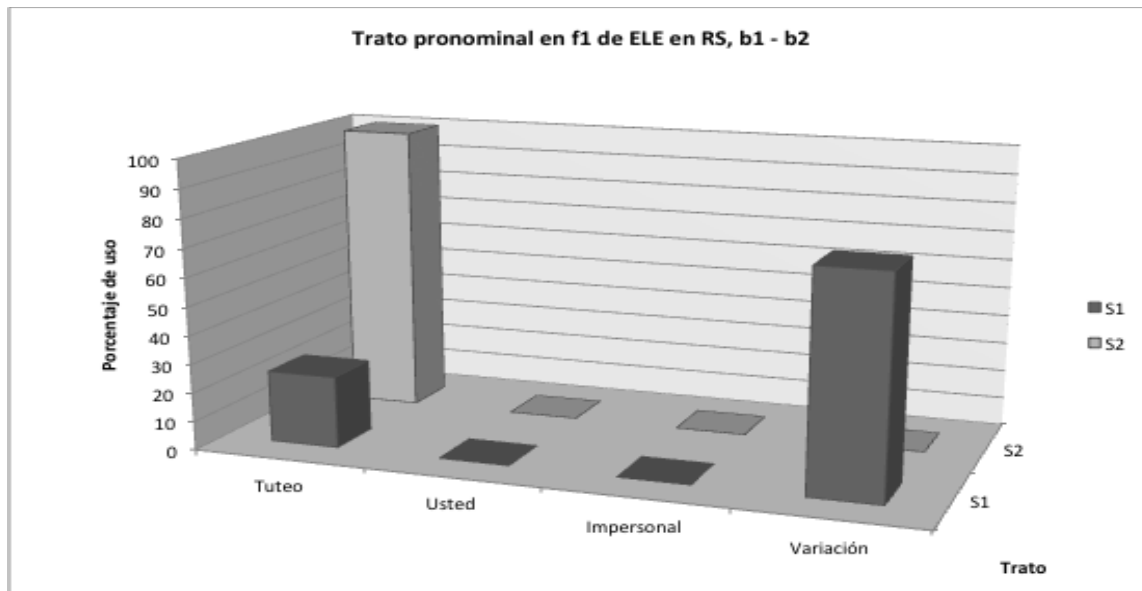
El informante 4 sigue la misma tendencia que el anterior, incluyendo una delimitación temporal de la petición en el primer contexto y una justificación en el segundo. Llama la atención el uso del precursor *amigo*, que no parece natural dentro de la comunidad meta, como tampoco entre los hablantes nativos de inglés.

#### **4. 2. 6. 2. Fórmulas de tratamiento en hablantes no nativos**

El trato pronominal evidenció una dificultad pragmalingüística entre los informantes del grupo *a2*, que emplean con mayor frecuencia el trato formal en la situación 1 y muestran una distribución compartida entre el trato impersonal y la variación pronominal en la situación 2. La vacilación en el uso de pronombres y el empleo de trato formal para una situación en que no media distancia social, revela la inseguridad que estos aprendientes sienten con el uso de las formas pronominales de segunda persona singular en español.

Existen dos usos que entre los HNN de ELE no se constatan en su comportamiento pragmático y que son frecuentes entre los hablantes chilenos: el uso de *usted* en su variante afectiva y el voseo chileno, corriente en situaciones de solidaridad y tendiente a reforzar la cortesía positiva entre los interlocutores.

**Gráfico 4. 2. 6. 2**



|    | Tuteo | Usted | Impersonal | Variación |
|----|-------|-------|------------|-----------|
| S1 | 25    | 0     | 0          | 75        |
| S2 | 100   | 0     | 0          | 0         |

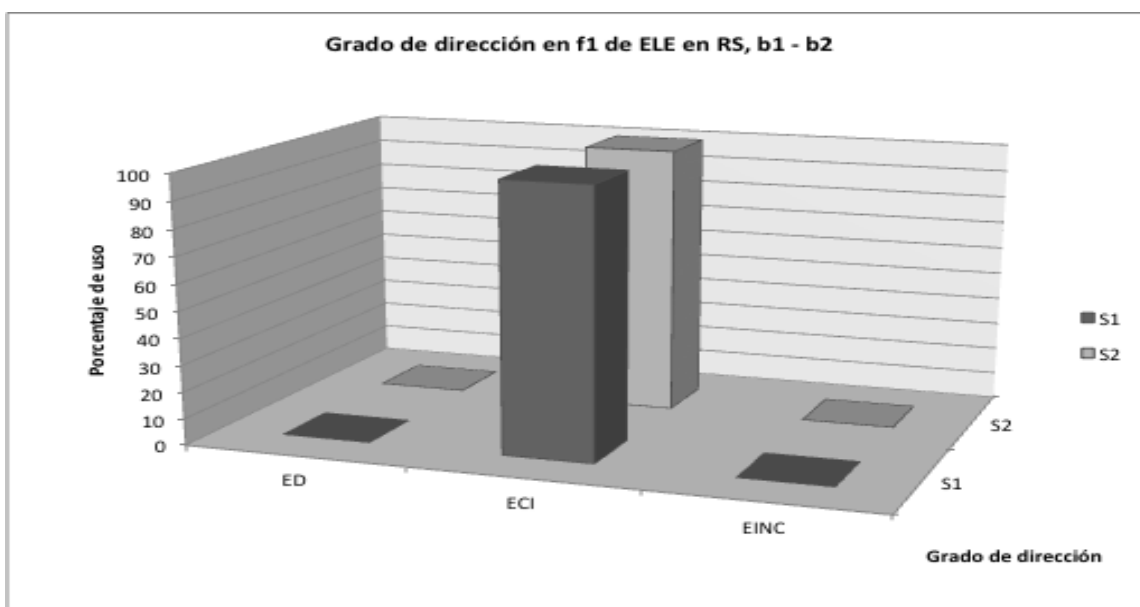
Entre los informantes de los niveles *b1* – *b2* se observa un progreso en el manejo adecuado de los pronombres. La primera situación exhibe, no obstante, un porcentaje muy significativo de variación pronominal, que todavía es producto de la falta de control de los pronombres por parte de los aprendientes. La segunda situación en tanto, muestra la selección absoluta de tuteo, lo que aproxima este comportamiento al de los hablantes chilenos.

Es probable que el alto porcentaje de variación pronominal en S1 se deba a la complejidad de la petición, producto de la condición de lo que pide el hablante (un automóvil). Esta situación haría que el hablante evaluara más los recursos que pondrá en movimiento, lo que en última instancia, se traduce en vacilación dentro del enunciado.

#### 4. 2. 6. 3. Grado de dirección en la petición en hablantes no nativos

El grupo *a2* muestra una tendencia que es bastante similar entre todos los grupos de informantes de este estudio y que se manifiesta en la selección mayoritaria de estrategias convencionales indirectas. Los informantes del nivel *a2* eligieron estas de forma absoluta en la primera situación y de manera muy marcada en S2.

**Gráfico 4. 2. 6. 3**

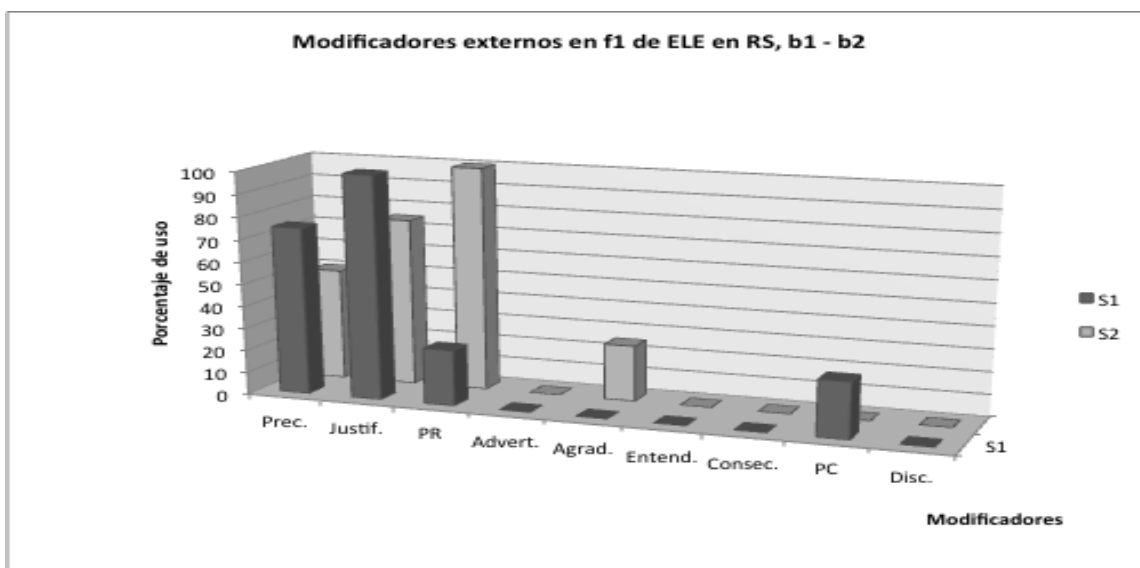


En el grupo de niveles *b*, las tendencias de los informantes *a2* se extreman, pues entre este grupo se constata la selección absoluta de estrategias convencionales indirectas en ambas situaciones. Este comportamiento se debe a la frecuencia en el uso de dudas preparatorias como estrategia para la petición en ambos contextos. A su vez, esta recursividad de las dudas preparatorias, se relaciona con la convencionalidad de estos recursos y su disponibilidad para el hablante.

#### 4. 2. 6. 4. Empleo de modificadores externos en hablantes no nativos

Entre los informantes de nivel *a2* se muestran tres selecciones en la primera situación: justificadores y promesas de reparo, en igual proporción y de forma mayoritaria, y precursores. En S2, los informantes emplean solo dos recursos, con un 100% de selección de promesas de reparo y un 50% de justificadores. Estos mismos recursos operan de forma preferente en los HN de ambas lenguas en estudio, aunque con distribuciones porcentuales distintas.

**Gráfico 4. 2. 6. 4**



|    | Prec. | Justif. | PR  | Advert. | Agrad. | Entend. | Consec. | PC | Disc. | Prom. |
|----|-------|---------|-----|---------|--------|---------|---------|----|-------|-------|
| S1 | 75    | 100     | 25  | 0       | 0      | 0       | 0       | 25 | 0     | 2,25  |
| S2 | 50    | 75      | 100 | 0       | 25     | 0       | 0       | 0  | 0     | 2,5   |

El grupo *b1 – b2* exhibe opciones similares a los otros grupos de informantes, con un comportamiento que privilegia, en S1, la selección de justificadores y precursores, con porcentajes muy bajos de empleo de promesas de reparo y preguntas de cierre. La segunda situación también muestra la utilización de cuatro modificadores externos:

Gloria Toledo V.

promesas de reparo, justificadores y precursores (en orden decreciente) y un porcentaje mínimo en el empleo de expresiones de agradecimiento, que solo se registraron de forma muy poco importante entre los hablantes chilenos.

Por otra parte, se observa que entre los informantes de los niveles *b1 – b2*, el uso promedio de modificadores es más alto que en el nivel *a2*, exhibiendo un porcentaje cercano al inglés/LM en S1 y levemente superior en S2.

Observemos el análisis de casos:

Informante 1:

S1: *Oye, necesito tu ayuda. Tengo \_\_\_\_\_ esta fin de semana, y no tengo un carro y no hay un autobús. + DP*

S2: *DP + Puedo pagarte esta noche.*

En la modificación externa de la primera situación se hace un buen uso de los recursos a disposición del hablante, no obstante, la selección de *Oye* como precursor, establece un trato distante y poco respetuoso hacia el oyente, cuando este precursor no va acompañado del nombre de pila del interlocutor. Como puede apreciarse, persisten los errores de concordancia en este nivel.

En cuanto a S2, la situación misma no demanda el uso de demasiados movimientos de apoyo, por lo cual el enunciado de este informante se formula adecuadamente.

Informante 2:

S1: *(Nombre) + DP + Necesito salir de la ciudad y no tengo mi propio carro ahora.*

S2: *(Nombre), yo necesito a preguntarte sobre algo. Si es posible, + DP + No tengo el correcto cambio ahora. Seguro, voy a darte el dinero inmediatamente cuando regreso del viaje.*

El informante 2 hace uso del nombre de su interlocutor para abrir el enunciado y plantea movimientos de apoyo adecuados y efectivos, no obstante, llama la atención la extensión

Gloria Toledo V.

en el uso de movimientos de apoyo para S2, considerando que el objeto de la petición en este contexto es mucho menos significativo que en S1. En S1 llama la atención la selección de *carro*, en lugar de *auto*, que es el sustantivo empleado en Chile y en S2, el uso del verbo *preguntar* en lugar de *pedir* que, si bien puede funcionar bien en este contexto, muchas veces resulta equivocado, pues se trata de una transferencia del inglés que lleva a la confusión entre *to ask* y *to ask for*.

Informante 3:

S1: *DP + Necesito ir a la ciudad y no tengo mi coche.*

S2: *Por favor + DP + Necesito comprar un boleto para el bus. Te pago para atrás.*

En el enunciado 1 se percibe falta de cortesía de momento en que el enunciador inicia la petición con el acto nuclear, sin ningún elemento que alerte al oyente sobre ésta. Esta vez, la selección de *coche*, muestra la influencia del español de México nuevamente, debida a una transferencia de instrucción, que es correcta, pero que en Chile hace alusión a los carritos para pasear a los bebés.

En la situación 2, se presenta un problema léxico en la promesa de reparo, producto de una transferencia lingüística que no funciona *Te pago para atrás < I'll pay you back*. Esta transferencia también es negativa desde el punto de vista pragmático, por cuanto dificulta la comprensión del oyente o, al menos, introduce ambigüedad en la frase, atentando contra la máxima de modalidad.

Informante 4:

S1: *¡Hola! ¿Qué tal? Una pregunta chica + DP + Necesito hacer un viaje y no tengo bastante tiempo para ir en autobus. Te prometo que manejaré con cuidado y pagaré por el gasolina.*

S2: *¡Ay, no tengo el cambio correcto! + DP + Devolveré el dinero en cuanto al encontrar billetes más pequeñas. Gracias!*

Gloria Toledo V.

El informante 4 hace uso de varios modificadores y, entre todos los hablantes de su grupo, demuestra el comportamiento más adecuado desde el punto de vista pragmático. El sujeto parte su enunciado con un saludo, luego introduce un precursor, que incluye un atenuante (subrayado): *una pregunta chica*. Es probable que este sujeto haya planteado el término *pregunta* en lugar de *petición*, no obstante su selección léxica no afecta la comprensión del enunciado para efectos pragmáticos.

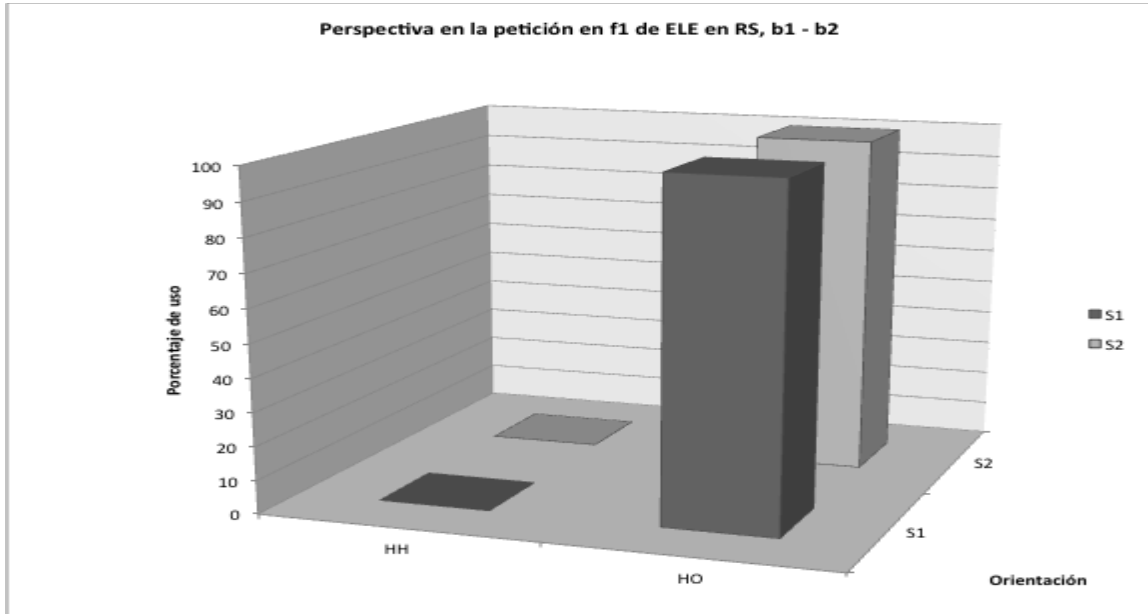
En S2 ,el informante antepone al acto nuclear una justificación en forma exclamativa, utilizando una interjección usual en la cultura meta. Esta exclamación funciona como justificador y a la vez precursor.

#### **4. 2. 6. 5. Perspectiva en la petición de hablantes no nativos**

El comportamiento manifestado por los informantes de nivel a2, revela mayor proximidad con la LM de tales aprendientes en la situación 1, pues prefieren las orientaciones HH y HO de forma equitativa. El segundo contexto muestra, en cambio, una actuación no asociable a ningún grupo de hablantes nativos, que se concreta en la selección absoluta de orientación hacia el hablante.



**Gráfico 4. 2. 6. 5**



Las selecciones del grupo *b1 – b2* muestran una tendencia mucho más cercana al comportamiento de la comunidad de habla meta, con la selección absoluta de orientación hacia el oyente en la primera situación y también en la segunda. Hasta aquí podría entenderse que la orientación se relaciona con el nivel lingüístico de los hablantes, sin embargo, esto quedará más claro después del análisis del grupo de aprendientes de niveles *c1 – c2*.

Tabla 4. 2. 1: Cuadro comparativo de porcentajes de uso de recursos en relaciones de solidaridad, en  $b1 - b2$

| Recursos   | Español/LM S1 | Español/LM S2 | ELE f1 S1 | ELE f1 S2 | Inglés/ LM S1 | Inglés/ LM S2 |
|------------|---------------|---------------|-----------|-----------|---------------|---------------|
| DM         | 5             | 30            | 0         | 0         | 0             | 0             |
| Perform.   | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| RP         | 0             | 0             | 0         | 0         | 25            | 0             |
| FO         | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| FED        | 5             | 0             | 0         | 0         | 6             | 13            |
| FS         | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| DP         | 80            | 70            | 100       | 100       | 75            | 63            |
| IF         | 10            | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| IS         | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| ED         | 10            | 0             | 0         | 25        | 25            | 13            |
| ECI        | 80            | 100           | 100       | 75        | 50            | 63            |
| EINC       | 10            | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| Prec.      | 70            | 75            | 50        | 0         | 69            | 44            |
| Justif.    | 80            | 100           | 75        | 50        | 56            | 44            |
| PR         | 40            | 25            | 100       | 0         | 44            | 75            |
| Advert.    | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| Agradec.   | 0             | 0             | 25        | 0         | 0             | 0             |
| Entend.    | 5             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| Consec.    | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| PC         | 5             | 25            | 0         | 0         | 13            | 13            |
| Disculpa   | 0             | 0             | 0         | 0         | 6             | 6             |
| HH         | 10            | 0             | 0         | 0         | 58            | 42            |
| HO         | 90            | 100           | 100       | 100       | 42            | 58            |
| Inclusiva  | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| Impersonal | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| Tuteo      | 70            | 80            | 25        | 100       | -             | -             |
| Usted      | 15            | 0             | 0         | 0         | -             | -             |
| Voseo      | 35            | 30            | 0         | 0         | -             | -             |
| Variable   | -             | -             | 75        | 0         | -             | -             |

En esta tabla se evidencia que el comportamiento predominante entre todos los grupos de informantes es similar entre ellos y que los rasgos idiosincrásicos son los que siguen en importancia en la conducta de los HNN de niveles *b*, en contextos de solidaridad. También es destacable el hecho de que es escasa la proximidad de estos HNN de ELE con su lengua materna, y es más, se aprecia en este grupo una contigüidad levemente mayor con la lengua meta.

**4. 2. 7. Análisis del grado de conciencia pragmática en aprendientes de niveles b1 – b2, fase1**

**Tabla 4. 2. 7. 1: Respuestas consideradas como más adecuadas**

|            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| <b>HN</b>  | E | D | D | E | E | C | E | E | D | E  | D  | D  |
| <b>HNN</b> | E | D | D | C | C | C | B | B | B | E  | D  | D  |

**Tabla 4. 2. 7. 2: Respuestas consideradas como menos adecuadas**

|            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| <b>HN</b>  | C | A | A | A | A | E | D | D | A | D  | A  | A  |
| <b>HNN</b> | C | C | C | D | D | D | A | A | A | C  | C  | C  |

Entre los informantes de niveles *b1 – b2*, se observan siete coincidencias con los hablantes chilenos, en el plano de la adecuación pragmática. Las respuestas en 4 y 5, que no convergen en la tabla 4. 2. 7. 1, no pueden explicarse como una tendencia de los HNN a la cortesía positiva, ya que estos aprendientes aún no conocen el voseo chileno, que aparece en las selecciones de este grupo. Lo más probable es que su opción se deba al mayor uso de movimientos de apoyo en las alternativas seleccionadas, que sin embargo, no son requeridos por los hablantes chilenos. Algo similar ocurre con la

Gloria Toledo V.

selección de 4. 2. 7. 2 en la situación 9, pues este grupo no conoce el significado del apelativo *mijito*<sup>74</sup>, que figura en la opción marcada por este grupo.

Finalmente, en cuanto a los contextos 7 y 8, tuvimos que preguntar a nuestros informantes la razón de esta elección y determinamos que se debe a que ellos no conocen bien el uso de *disculpe* como precursor y como forma de dirigirse a alguien en contextos formales.

Es importante señalar que todas las aclaraciones que pedimos a nuestros informantes, fueron hechas una vez que habían completado las dos fases de los cuestionarios, con objeto de que las entrevistas con ellos no incidieran en la fase 2.

Respecto a la conciencia de inadecuación, en la cual este grupo *b* solo exhibe dos coincidencias con la comunidad meta, las respuestas de los HNN en 4, 5, 7, 8, 10, 11 y 12 son motivadas por el grado de dirección que estas revisten. Las respuestas 2 y 3 están motivadas por el uso del término *amoroso*<sup>75</sup>, que los HNN asociaron a un apelativo de carácter sentimental y la respuesta en 6 se debe a que D es la única alternativa en que el padre trata de *usted* al hijo, lo cual, en vista del desconocimiento del uso de *usted* afectivo, les parece inadecuado a nuestros aprendientes.

---

<sup>74</sup> *Mijito* es una contracción de *mi hijito*, pero sin el valor afectivo de esta frase, sino como un indicador de la juventud del oyente respecto a la adultez del hablante, en otras palabras, solo una persona adulta se refiere de esta forma a alguien considerablemente más joven.

<sup>75</sup> En Chile se emplea como adjetivo para referirse a una persona que usualmente manifiesta cariño (no amor). Empleado solo como apelativo, "amoroso/a" equivale a lo que en España sería "bonita/o", perdiendo todo sentido relacionado con el cariño o el amor.

#### **4. 3. Informantes de niveles *c1 – c2***

El criterio con que manejamos la incorporación de este grupo de informantes a los niveles *c1 – c2*, fue la obtención de un porcentaje superior al 85% en la prueba de diagnóstico que hemos mencionado con anterioridad.

En este nivel los aprendientes tienen un conocimiento más acabado de estructuras gramaticales complejas y conocen los criterios para poner en práctica discriminaciones modales, aspectuales y verbales. También conocen y pueden operar con formas pronominales de todo tipo y poseen un repertorio léxico más completo y especializado, principalmente en el plano académico. En el ámbito pragmalingüístico, este grupo ya cuenta con un conocimiento estructural más acabado respecto a los recursos disponibles en ELE, no obstante, aún persisten fallos lingüísticos cuando median los rasgos más marcados del español. El presente análisis servirá para determinar si estos fallos inciden o no en el comportamiento pragmático de este grupo de informantes.

#### **4. 3. Análisis del comportamiento pragmático en hablantes no nativos de niveles *c1 – c2*, fase 1, en relaciones asimétricas**

##### **4. 3. 1. Análisis de las estrategias usadas para la petición en hablantes no nativos**

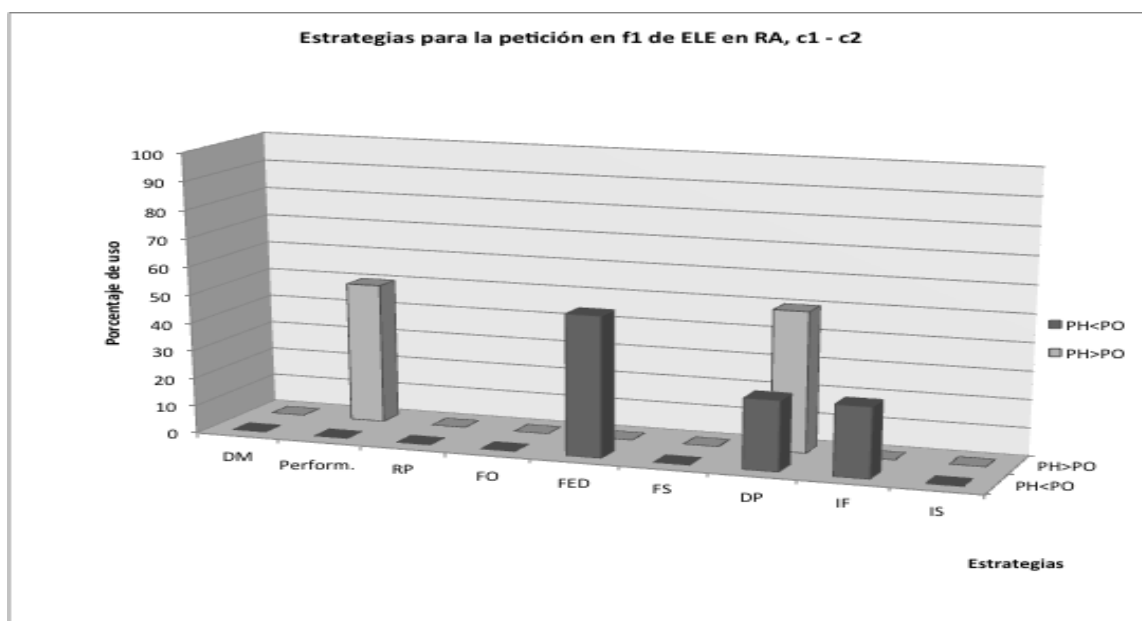
Para la situación PH<PO, el nivel *a2* eligió dos estrategias en igual proporción: frases de expresión de deseo y dudas preparatorias, en tanto el nivel *b1 – b2* seleccionó, con una preferencia más marcada, frases de expresión de deseo y luego dirección de modo. La selección preferente de FED en ambos grupos de informantes se ajusta a las tendencias de ambos grupos de HN, no obstante, el mayor uso de dudas preparatorias en *a2* se aproxima más al inglés/ LM, lo cual revela una mayor proximidad de este nivel con su L1.

En cuanto a la situación PH>PO, se pudo constatar, como un rasgo común entre los grupos de informantes, una distribución más amplia en la selección de estrategias, que

Gloria Toledo V.

solo excluye al nivel *a2*, el cual seleccionó únicamente dos recursos. En este contexto, la tendencia más clara de los angloparlantes en su LM y en ELE es la selección de dudas preparatorias, que aunque es empleada por los hablantes chilenos, no muestra una preferencia muy importante en el uso.

**Gráfico 4.3.1**



|       | DM | Perform. | RP | FO | FED | FS | DP | IF | IS |
|-------|----|----------|----|----|-----|----|----|----|----|
| PH<PO | 0  | 0        | 0  | 0  | 50  | 0  | 25 | 25 | 0  |
| PH>PO | 0  | 50       | 0  | 0  | 0   | 0  | 50 | 0  | 0  |

Entre los informantes de niveles *c*, se observa nuevamente preferencia por las frases de expresión de deseo en la primera situación, siempre planteadas como expresión de necesidad. Secundariamente, se manifiesta un porcentaje equitativo para dudas preparatorias y expresiones indirectas fuertes, en que estas últimas aparecen por primera vez entre los HNN de ELE, observándose una tendencia a la indirección que, aunque escasa, solo fue empleada por los HN de español.

Gloria Toledo V.

En la situación PH>PO, los informantes optaron en igual proporción por dos estrategias: las performativas y las dudas preparatorias, entre las cuales solo las últimas son empleadas regularmente por los otros grupos de HNN, tanto en su L1 como en ELE. La selección de estrategias performativas es una novedad, pues estas no son empleadas por los otros angloparlantes, ni siquiera en su lengua materna, aunque sí son usadas, de forma mínima, por los hablantes chilenos en el segundo contexto de poder.

En el análisis cualitativo de las producciones de este grupo de informantes, destaca la utilización de estructuras gramaticales más complejas, que en general apuntan a la indirección en el planteamiento del acto de habla.

Informante 1:

PH<PO: *necesito pedirle que me dé unos días libres.*

PH>PO: *te pido que te quedes por un rato más*

En PH<PO, el sujeto plantea la petición misma como una necesidad, que a su vez es una concesión que le puede brindar su interlocutor, dejando en claro que es el oyente quien ostenta el poder en esta relación.

En el caso de PH>PO, este informante formula la petición mediante una estrategia performativa, que implica un alto nivel de dirección en el acto de habla. Esta selección no parece inadecuada, pero llama la atención el empleo de *un rato*, que léxicamente no se ajusta a la cantidad de tiempo que el enunciador necesita pedir, pues la petición toma en cuenta unos días y no unas horas, de esta forma, se ve perjudicada la máxima de cualidad, que consigna la sinceridad en la enunciación.

Informante 2:

PH<PO: *necesito tomar dos días libres*

PH>PO: *te quiero preguntar si sería posible tomar el tiempo necesario la semana después.*

Gloria Toledo V.

En el primer caso, el informante manifiesta directamente la necesidad de tomar un tiempo libre y acota la petición con la expresión concreta del tiempo que necesita.

El segundo enunciado plantea la petición de forma más indirecta, mediante el empleo de una frase impersonal en modo condicional y con la selección de una duda preparatoria. Como lo vimos entre los informantes chilenos, este grado de indirección caracteriza más a este contexto de poder, que a la primera situación que planteamos en el cuestionario.

Informante 3:

PH<PO: *¿sería posible que yo le dijera a mi papá que le podía visitar?*

PH>PO: *Le pido por favor que ud. reconsidere los días que se vaya a ir.*

El informante 3 recurre en el primer contexto a una indirecta fuerte y a recursos como el condicional, el subjuntivo, la impersonalidad y el imperfecto de indicativo, para hacer la petición más indirecta y cortés. Como se ve, existe un amplio despliegue de recursos gramaticales en la formulación de esta petición, sin embargo, la selección estratégica de una expresión indirecta fuerte no se ajusta a la selección de la mayoría de los hablantes chilenos, que tienden a asegurar la claridad en la exposición del enunciado, en un comportamiento que favorece al significado sobre la forma.

En PH>PO, el sujeto efectúa la petición en un estilo formal y con una selección léxica (*reconsiderar*) muy adecuada para el contexto laboral que se propone. Si bien la estrategia elegida despliega un alto nivel de dirección, el informante es capaz de mitigar la fuerza impositiva del acto mediante el uso de la expresión *por favor*.

Informante 4:

PH<PO: *sería posible para mí no trabajar dos días la próxima semana*

PH>PO: *sería posible posponer su vacación*

En el primer ejemplo, el sujeto formula la petición usando una forma impersonal y una acotación. El informante no hace uso de signos de interrogación, no obstante en el



Gloria Toledo V.

contexto de la enunciación, este acto nuclear se entiende como una duda preparatoria, que deja al interlocutor una posibilidad más abierta de denegar la petición, y por lo mismo, muestra un mayor trabajo de cortesía negativa.

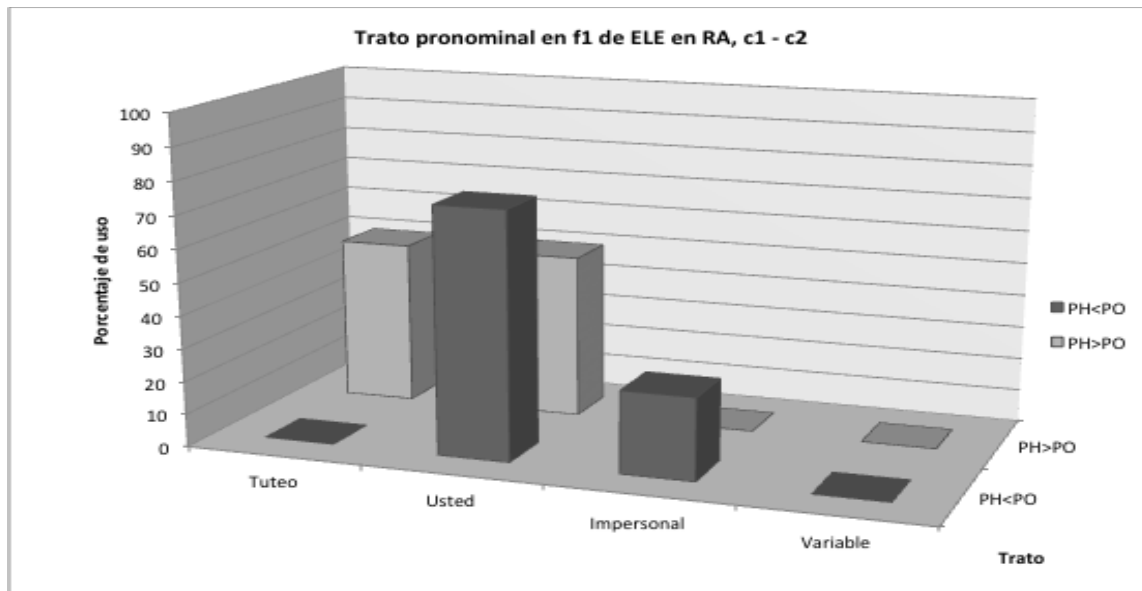
En el segundo enunciado, el informante 4 utiliza una duda preparatoria, presentada de forma impersonal y con un condicional, dejando espacio para que su interlocutor acceda o no a lo pedido, respetando así la imagen negativa de este.

#### **4.3.2. Manejo de fórmulas de tratamiento en hablantes no nativos**

En la primera situación de poder, la tendencia en los grupos de informantes de nivel *a2* y *b1 – b2* fue el trato impersonal, con selección absoluta en *a2* y compartida -con un escaso porcentaje de tuteo- en el grupo *b1 – b2*. Interpretamos las selecciones de ambos grupos como una forma de asegurar la ejecución de un trato adecuado, en circunstancias en que los aprendientes aún no controlan el sistema de pronombres de segunda persona singular.

La situación PH>PO mostró disparidades entre los dos grupos, pues los *a2* presentaron frecuentes problemas de vacilación en la selección pronominal, en tanto el grupo *b1 – b2* optó por el tuteo y un trato menos preferente de *usted*. Con esto, el grupo *b1 – b2* se acerca más a la selección de los hablantes chilenos, pero muestra diferencias en la distribución porcentual de los pronombres, pues el mayor porcentaje de uso en los HN de español se evidencia en el trato formal.

**Gráfico 4. 3. 2**



|       | Tuteo | Usted | Impersonal | Variable |
|-------|-------|-------|------------|----------|
| PH<PO | 0     | 75    | 25         | 0        |
| PH>PO | 50    | 50    | 0          | 0        |

El gráfico 4. 3. 2 muestra una mayor adecuación de este grupo de informantes en la primera situación, pues la mayoría coincide en la selección preferida por los hablantes de la comunidad meta: el empleo de *usted* en su variante formal. Aún es posible observar la selección de trato impersonal, aunque con un porcentaje menor respecto a los otros niveles de ELE. De cualquier modo, su empleo en el enunciado es adecuado y según lo aclarado por el mismo informante que utilizó este recurso, se trata de una selección consciente del sujeto.

El segundo contexto también muestra mayor adecuación pragmática en el manejo de los pronombres, pues las selecciones recaen en las formas *usted* y *tú* en proporciones iguales. Este comportamiento pudo observarse entre los HN de español, quienes manifestaron una preferencia por el trato formal (55%) seguido por el tuteo (40%).

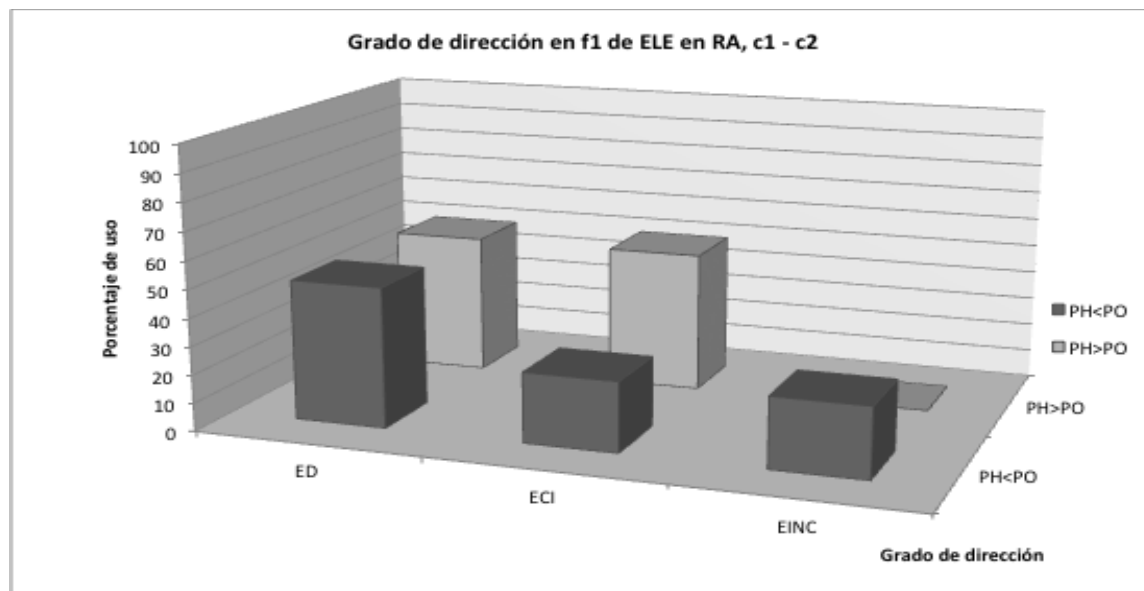
A partir de este análisis se desprende que en el empleo de pronombres de segunda persona singular, más que en cualquier otra manifestación, es posible observar una correlación positiva entre el nivel lingüístico de los aprendientes y su desenvolvimiento pragmático.

#### **4. 3. 3. Análisis del grado de dirección/ indirección en hablantes no nativos**

Si recordamos que entre los HN de español la preferencia más marcada recae en la selección de estrategias directas para la situación PH<PO, se puede ver que existe una evolución entre el grupo *a2* y el grupo *b1 – b2*, pues este último prefiere las estrategias más directas.

La situación PH>PO, que en ambos grupos de informantes HNN de ELE es equivalente, muestra una preferencia clara por las estrategias convencionales indirectas, seguida de forma mucho menos importante, por las estrategias directas. En este contexto, el comportamiento de los HNN se aleja del que expusieron los hablantes chilenos, quienes siguen optando por la dirección en la segunda situación, aunque de forma más compartida con la indirección (50% y 40% respectivamente).

**Gráfico 4. 3. 3**



|       | ED | ECI | EINC |
|-------|----|-----|------|
| PH<PO | 50 | 25  | 25   |
| PH>PO | 50 | 50  | 0    |

Los informantes *c* manifiestan un comportamiento especial respecto a los otros niveles, por cuanto es posible observar en ellos un alejamiento respecto a los hablantes chilenos en la situación PH<PO. En el grupo *c* la selección de estrategias indirectas no convencionales, aunque registrada mínimamente en el grupo meta, no coincide con sus preferencias. Al respecto, consideramos que el empleo de indirección no convencional puede estar ligado a la mayor confianza que sienten los aprendientes en este nivel, respecto a los recursos morfosintácticos y léxicos con que cuentan en su repertorio lingüístico en la L2.

Paralelamente, en la segunda situación de poder se observa mayor proximidad con el comportamiento de la comunidad meta, y en este sentido, es perceptible una mayor adecuación pragmática.

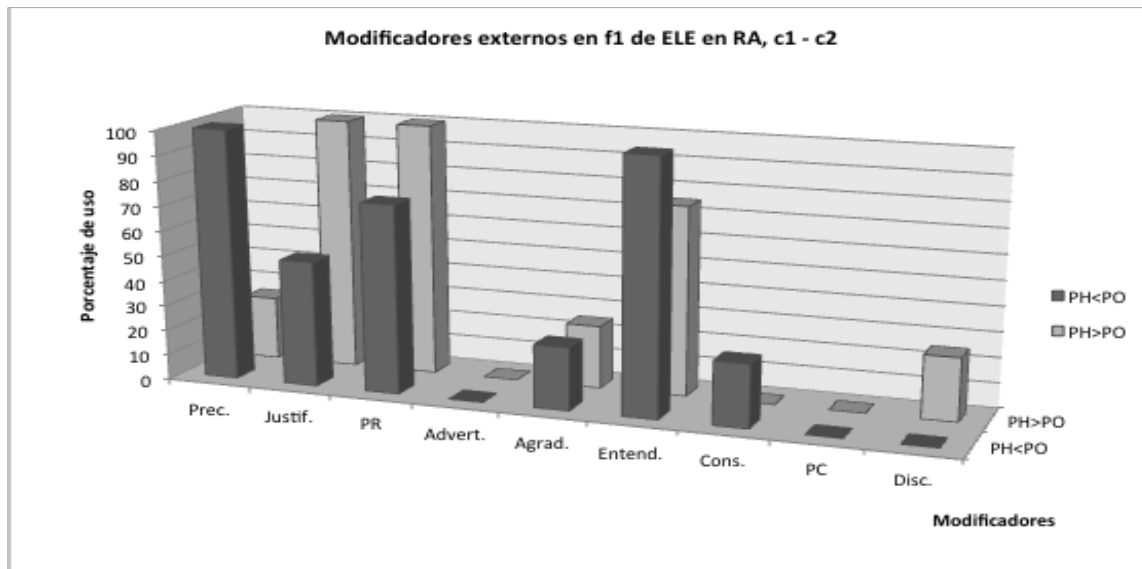
#### **4. 3. 4. Empleo de modificadores externos en hablantes no nativos**

Las selecciones de modificadores externos, entre todos los grupos de informantes, incluidos los HN, es bastante similar en todos los casos y situaciones y las diferencias recaen más bien en la distribución de las preferencias.

Expresadas las selecciones de mayor a menor, los hablantes chilenos privilegiaron: precursores, justificadores y promesas de reparo (en igual proporción) y expresiones de entendimiento. Como ya lo comentamos, estas preferencias tienden a preservar la imagen social de los interactuantes en la comunicación. El grupo de HNN *a2*, se inclinó por el empleo de precursores, en concordancia con los chilenos, pero luego hizo mayor uso de expresiones de entendimiento y preguntas de cierre, en cuya selección se observa un rasgo idiosincrásico, debido a que las preguntas de cierre no constituyen una opción muy marcada en ninguno de los grupos de HN. Hemos interpretado la alta selección de expresiones de entendimiento, como una tendencia más próxima a la L1 de los aprendientes, quienes manejan este recurso como forma de establecer mayor empatía con el interlocutor. Al respecto, la tendencia del grupo *b1 – b2* no exhibe grandes cambios, ya que emplea los precursores de forma muy importante y, secundariamente, las expresiones de entendimiento. La tercera selección de importancia recae en los justificadores, selección en la cual se vislumbra alguna cercanía con el comportamiento meta.

Respecto a la situación PH>PO, el comportamiento en ambas LM muestra predilección por los justificadores y expresiones de entendimiento y estas selecciones también se constatan en los grupos *a2* y *b1 – b2*.

**Gráfico 4. 3. 4**



|       | Prec. | Justif. | PR  | Advert. | Agrad. | Entend. | Cons. | PC | Disc. | Prom. |
|-------|-------|---------|-----|---------|--------|---------|-------|----|-------|-------|
| PH<PO | 100   | 50      | 75  | 0       | 25     | 100     | 25    | 0  | 0     | 3,75  |
| PH>PO | 25    | 100     | 100 | 0       | 25     | 75      | 0     | 0  | 25    | 3,5   |

En las selecciones del grupo *c1 – c2* se observa una tendencia compartida respecto a los otros dos niveles; la selección mayoritaria de precursores y expresiones de entendimiento. Se puede percibir más proximidad con la lengua meta respecto al mayor empleo de promesas de reparo y justificadores, los cuales no obstante, son secundarios en relación al empleo de las expresiones de entendimiento. Con esto observamos que la modificación externa muestra una tendencia a la LM de los angloparlantes, que persiste en todos los niveles de competencia en ELE.

En cuanto a la situación PH>PO, se mantiene la preferencia por los justificadores y expresiones de entendimiento, que se había manifestado en ambas lenguas maternas y en los otros dos grupos de HNN de ELE. En este grupo *c*, se agrega una tercera selección muy marcada, que no se constata de forma importante en ninguno de los grupos estudiados con anterioridad; las promesas de reparo. Este recurso muestra su mayor

Gloria Toledo V.

porcentaje de uso en el inglés/ LM, pero en este grupo ha sido empleado por todos los informantes de esta sección de nuestro corpus.

Cabe señalar que los informantes de niveles *c1 – c2* fueron el grupo que empleó mayor cantidad de modificadores, en ambos contextos de petición propuestos. De hecho, el promedio de uso por informante es superior al inglés/LM, que recurrió a más movimientos de apoyo externo que los hablantes chilenos.

En el análisis detallado caso a caso, puede apreciarse que este grupo muestra una considerable extensión en los movimientos de apoyo al acto nuclear.

Informante 1:

PH<PO: *¡Buenos días! Yo sé que estamos muy ocupados en la oficina esta semana, pero + FED + No puedo decirle los detalles, pero yo sería muy agradecida si usted me permite esto.*

PH>PO: *Obviamente tienes el derecho a tu tiempo afuera de la oficina, pero tienes razón que habrá muchas tareas esta semana, así que + Perform. + Tal vez podríamos ponernos de acuerdo con respecto a esto.*

El informante 1 hace uso de tres modificadores externos para apoyar su petición y agrega un cuarto recurso que suple la ausencia de justificación en el enunciado (*no puedo decirle los detalles*). Como se puede ver, persisten errores en la selección correcta de *ser* y *estar*: *yo sería muy agradecida > yo estaría muy agradecida*.

Llama la atención el empleo (adecuado) del marcador textual *así que*, después de retomar un argumento aportado por el mismo interlocutor en el turno anterior. Esto demuestra un excelente dominio de lengua por parte de este informante, que si bien no guarda relación con la cortesía, contribuye a la fluidez y claridad en el planteamiento de la petición. Paradójicamente, este tipo de aciertos coexiste con errores en el paradigma selectivo de *ser* y *estar*, que es un tema de enseñanza temprana en ELE.

Gloria Toledo V.

Informante 2:

PH<PO: *Disculpe, Sr. XX, le quería informar que + FED + para (razón). Yo sé que tengo mucho trabajo, y por eso es inconveniente, pero esos días son necesarios y le prometo que haré todo el trabajo que tengo muy pronto.*

PH>PO: *Entiendo lo que dices, pero como esta semana será tan difícil para la compañía + Perform. + Yo te puedo dar más tiempo de lo que antes pediste.*

En PH<PO es destacable el uso del término *disculpe* como mecanismo precursor, ampliamente utilizado en la comunidad de habla meta, para dirigir la atención de un interlocutor. Este recurso implica un conocimiento sociopragmático importante, que en este caso aparece asociado a un nivel de lengua más alto.

En PH>PO, comprobamos que este informante y -también el anterior- formulan la petición en términos de negociación con sus interlocutores respectivos y de esta forma llevan a cabo un trabajo de cortesía que tiende a empatizar con el oyente.

Informante 3:

PH<PO: *Disculpe Señora Vasquez, ¿le puedo pedir un favor? Ya me enteré de la cantidad de trabajo que me falta para la semana que viene, pero la verdad es que me papá está muy enfermo y él necesita que yo esté a su lado para ayudarlo y apoyarlo. + IF + Le prometo a Ud. que estaré acá en la oficina a primera hora el Lunes si me permite unos días para poder estar con mi familia durante este tiempo difícil.*

PH>PO: *Buenas tardes María, ¿puedo conversar con ud. un rato? Bueno, estaba revisando el horario del mes cuando me di cuenta de que los días que ud. pidió para irse de vacaciones caen en los días más ocupados del mes. + Perform. + para que me pueda ayudar con los errores de los informes. Si ud. me puede ayudar con esto, le prometo que voy a hacer todo lo posible para que ud. reciba otro día de vacaciones cuando quiera.*



Gloria Toledo V.

El informante 3 también hace uso del precursor *disculpe* en PH<PO y refuerza este modificador con el apelativo de *señora + apellido*, lo cual muestra un nivel de formalidad adecuado para este contexto. A esto añade otro recurso, planteado como una pregunta, que alerta al oyente respecto a la petición que efectuará, sin embargo, la petición misma no queda tan clara, pues el informante hace uso de una expresión indirecta fuerte. Estas estrategias son muy poco empleadas por los HN de la comunidad meta, quienes privilegian la claridad en el contenido proposicional de los enunciados.

En la segunda situación, este informante emplea un marcador discursivo de apoyo pragmático, muy extendido en el habla chilena (*bueno*). Este recurso sirve como precursor y como una forma de dar tiempo al hablante para formular o reformular el acto de habla, de acuerdo a las coyunturas contextuales del momento. En este caso, destaca positivamente la extensión de los modificadores, pero no parece tan adecuada la promesa que plantea el enunciador, quien ostenta más poder y no obstante, pareciera ceder demasiado terreno al oyente. En términos de resguardo de la autoimagen, este comportamiento se aleja de la conducta meta, que ve en la custodia de la imagen social el objetivo principal de la cortesía.

Informante 4:

PH<PO: *Señor/a + DP + sé que tengo mucho trabajo para hacer pero trabajaré duro para completar estas cosas antes de salir. Estaría muy agradecida porque tengo algo muy importante que necesito hacer.*

PH>PO: *Usted trabaja bien por esta compañía y tiene derecho a un descanso, pero + DP + Tenemos mucho trabajo para hacer durante estos días y necesito su ayuda acá. Podría ir si terminamos estas cosas.*

El informante 4 es el único caso en que se percibe cierta inadecuación. La inconsistencia pragmática radica en la colocación de los modificadores externos en el primer contexto,

Gloria Toledo V.

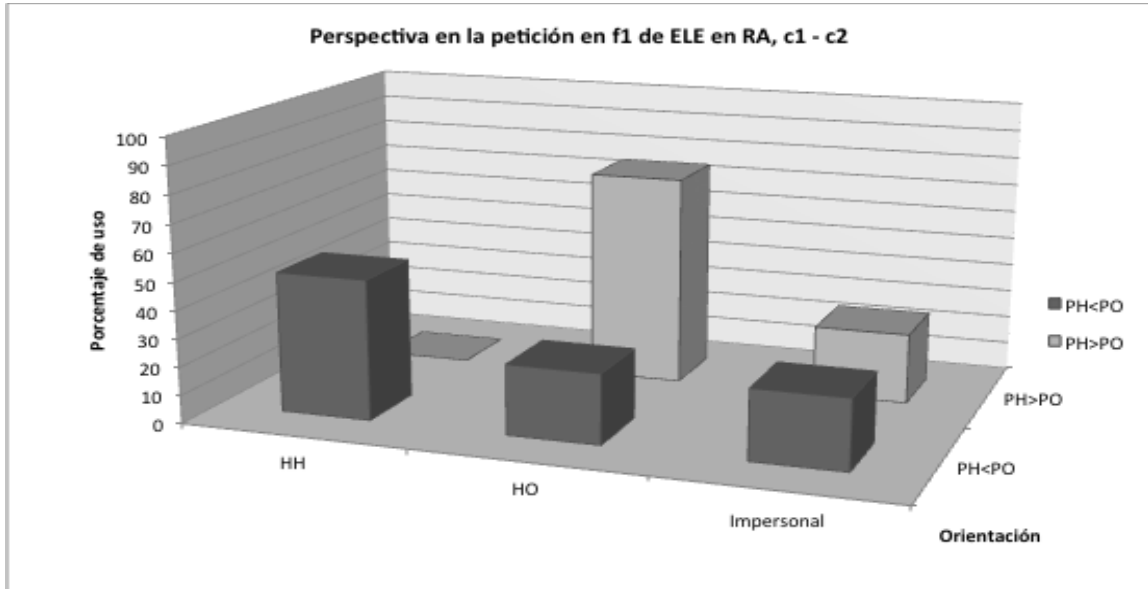
pues el sujeto antepone una expresión de agradecimiento a la justificación, por lo demás muy breve, que sitúa al final el enunciado.

En tanto, en PH>PO, este informante realiza su petición de forma asertiva y dejando una mínima posibilidad de rechazo por parte del interlocutor. Conforme a esto, el enunciador se ubica en una posición de poder más adecuada al contexto sugerido y a la conducta de la comunidad meta.

#### **4.3.5. Perspectiva en la petición en la LM de angloparlantes en RA**

En la situación PH<PO, los HN chilenos optaron por dirigir su enunciado al oyente y en PH>PO hacia el hablante. Entre los HN de inglés se observa una relación inversa, vale decir, orientación hacia el hablante en la primera situación y orientación hacia el oyente en la segunda. El grupo de HNN *a2* mantiene la tendencia de su lengua materna, con selecciones absolutas para cada situación, en tanto el grupo *b1 – b2* conserva una mayoría de orientación hacia el hablante en la primera situación, pero repartiendo un poco más equitativamente su preferencia por la orientación hacia el oyente en el segundo contexto.

**Gráfico 4. 3. 5**



|       | HH | HO | Impersonal |
|-------|----|----|------------|
| PH<PO | 50 | 25 | 25         |
| PH>PO | 0  | 75 | 25         |

Entre los informantes de los grupos *c*, aún se observa una tendencia a reproducir el comportamiento de la LM, si bien se observa una mayor amplitud de selección en la primera situación.

Hasta aquí, hemos visto que la orientación en la petición es otro de los rasgos más significativamente contrastantes entre el comportamiento de hablantes chilenos y hablantes no nativos de español

**Tabla 4. 3: Cuadro comparativo de porcentajes de uso de recursos en relaciones asimétricas, en *c1 – c2***

| Recursos   | Español/LM<br>PH<PO | Español/LM<br>PH>PO | ELE f1<br>PH<PO | ELE f1<br>PH>PO | Inglés/ LM<br>PH<PO | Inglés/ LM<br>PH>PO |
|------------|---------------------|---------------------|-----------------|-----------------|---------------------|---------------------|
| DM         | 0                   | 5                   | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| Perform.   | 10                  | 10                  | 0               | 50              | 6                   | 0                   |
| RP         | 5                   | 30                  | 0               | 0               | 6                   | 19                  |
| FO         | 15                  | 0                   | 0               | 0               | 0                   | 6                   |
| FED        | 60                  | 10                  | 50              | 0               | 63                  | 25                  |
| FS         | 0                   | 15                  | 0               | 0               | 0                   | 6                   |
| DP         | 5                   | 20                  | 25              | 50              | 38                  | 44                  |
| IF         | 5                   | 10                  | 25              | 0               | 0                   | 6                   |
| IS         | 0                   | 0                   | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| ED         | 90                  | 50                  | 50              | 50              | 63                  | 50                  |
| ECI        | 5                   | 40                  | 25              | 50              | 44                  | 44                  |
| EINC       | 5                   | 10                  | 25              | 0               | 0                   | 0                   |
| Prec.      | 70                  | 25                  | 100             | 25              | 75                  | 6                   |
| Justif.    | 55                  | 85                  | 50              | 100             | 44                  | 75                  |
| PR         | 55                  | 5                   | 75              | 100             | 56                  | 38                  |
| Advert.    | 10                  | 0                   | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| Agradec.   | 10                  | 25                  | 25              | 25              | 19                  | 13                  |
| Entend.    | 45                  | 50                  | 100             | 75              | 81                  | 69                  |
| Consec.    | 0                   | 5                   | 25              | 0               | 6                   | 6                   |
| PC         | 5                   | 0                   | 0               | 0               | 13                  | 13                  |
| Disculpa   | 5                   | 0                   | 0               | 25              | 13                  | 0                   |
| HH         | 10                  | 66                  | 50              | 0               | 88                  | 6                   |
| HO         | 66                  | 29                  | 25              | 75              | 13                  | 75                  |
| Inclusiva  | 5                   | 0                   | 0               | 25              | 0                   | 0                   |
| Impersonal | 19                  | 5                   | 25              | 0               | 0                   | 0                   |
| Tuteo      | 20                  | 40                  | 0               | 50              | -                   | -                   |
| Usted      | 55                  | 55                  | 75              | 50              | -                   | -                   |
| Impers.    | 25                  | 5                   | 25              | 0               | -                   | -                   |
| Variable   | -                   | -                   | 0               | 0               | -                   | -                   |

Entre los informantes de niveles *c* es apreciable una conducta de carácter idiosincrásico, pues en la mayoría de los recursos es visible un comportamiento que no se acerca a ninguna de las dos lenguas maternas en estudio. Por otra parte, destaca nuevamente la proximidad entre el comportamiento de las dos L1 (español e inglés) y ELE, que ha sido

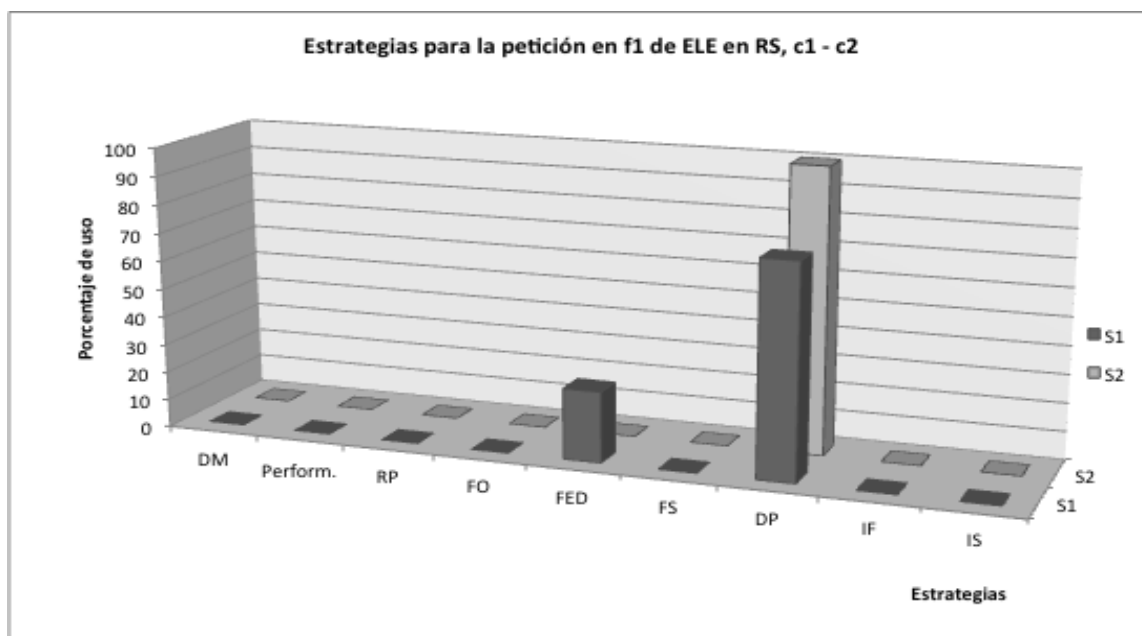
una característica sostenida en el análisis de todos los grupos de nuestro corpus. Por último, se aprecia una leve tendencia a la L1 de los informantes, en cuanto a la cercanía de estos HNN con el comportamiento pragmático de la comunidad meta.

#### 4. 3. 6. Análisis del comportamiento pragmático en hablantes no nativos de niveles c1 – c2, fase 1, en relaciones de solidaridad

##### 4. 3. 6. 1. Análisis de las estrategias usadas para la petición en hablantes no nativos

La selección de estrategias llevada a cabo por todos los grupos de hablantes, nativos y no nativos, manifiesta una preferencia muy clara por las dudas preparatorias en ambas situaciones. Al respecto, la única diferencia entre hablantes chilenos y angloparlantes es que los últimos no emplean, en ninguna circunstancia, la dirección de modo, que sí aparece entre los hablantes chilenos en S2.

Gráfico 4. 3. 6. 1



Gloria Toledo V.

|    | DM | Perform. | RP | FO | FED | FS | DP  | IF | IS |
|----|----|----------|----|----|-----|----|-----|----|----|
| S1 | 0  | 0        | 0  | 0  | 25  | 0  | 75  | 0  | 0  |
| S2 | 0  | 0        | 0  | 0  | 0   | 0  | 100 | 0  | 0  |

Entre los informantes de niveles *c1* – *c2* se observa la misma inclinación de los grupos analizados con anterioridad, vale decir, la utilización de dudas preparatorias de forma preferente y en ambas situaciones, lo cual es un indicio de que ambas lenguas en estudio (español e inglés) comparten las mismas nociones de convencionalidad en situaciones en que no media la distancia social.

Detengámonos en el análisis detallado de casos, para ver si existen algunas diferencias al respecto.

Informante 1:

S1: *¿puedo usar tu coche?*

S2: *¿tienes \$3000?*

En la situación 1 solo se advierte el empleo de un término que no se ajusta al contexto chileno, ya que en esta comunidad de habla un *coche* es una especie de transporte individual para los bebés o los niños muy pequeños. De cualquier forma, la gran parte de los HN puede entender que se trata de un automóvil, por lo cual esta selección no implica ningún problema desde el punto de vista pragmático, y menos aún, en relación a la cortesía.

La situación 2 muestra el uso del término *tener*, que convencionalmente es usado para pedir algo en contextos de solidaridad como el que se analiza; cuando existe solidaridad entre los hablantes y el carácter de lo que se pide no es muy considerable.

Informante 2:

S1: *¿Sería posible pedir prestado el carro para el fin de semana?*

S2: *¿Me prestas 3000 para la micro?*

Gloria Toledo V.

En S1 este informante hace la petición sin orientarla a un interlocutor específico y esto puede generar cierta ambigüedad para el oyente.

En la segunda situación, se incluye una justificación dentro del acto nuclear y el emisor se desenvuelve de forma adecuada. Como vemos, entre estos informantes ya existe una noción clara de las formas *prestar* y *pedir prestado*, respecto a la cual existía mucha confusión entre los niveles inferiores de ELE.

Informante 3:

S1: *te necesito pedir que me prestes el tuyo por todo el fin de semana.*

S2: *¿Me puedes prestar 3000 y te lo devuelvo en cuanto lleguemos a nuestro destino?*

Para la situación 1, este informante acota la petición, no obstante la expresión de *todo* no contribuye a mitigar lo que se pide, por el contrario, enfatiza la importancia de su naturaleza. Por otra parte, se observa un problema con el uso de los pronombres, pues en lugar de *te necesito pedir*, resultaría más natural y correcto *necesito pedirte*.

En S2, en tanto, el sujeto incluye una promesa de reparo dentro de la estrategia de duda preparatoria.

Informante 4:

S1: *¿Puedo usarlo para salir de la ciudad?*

S2: *¿Puedes prestarme tres mil por el bus?*

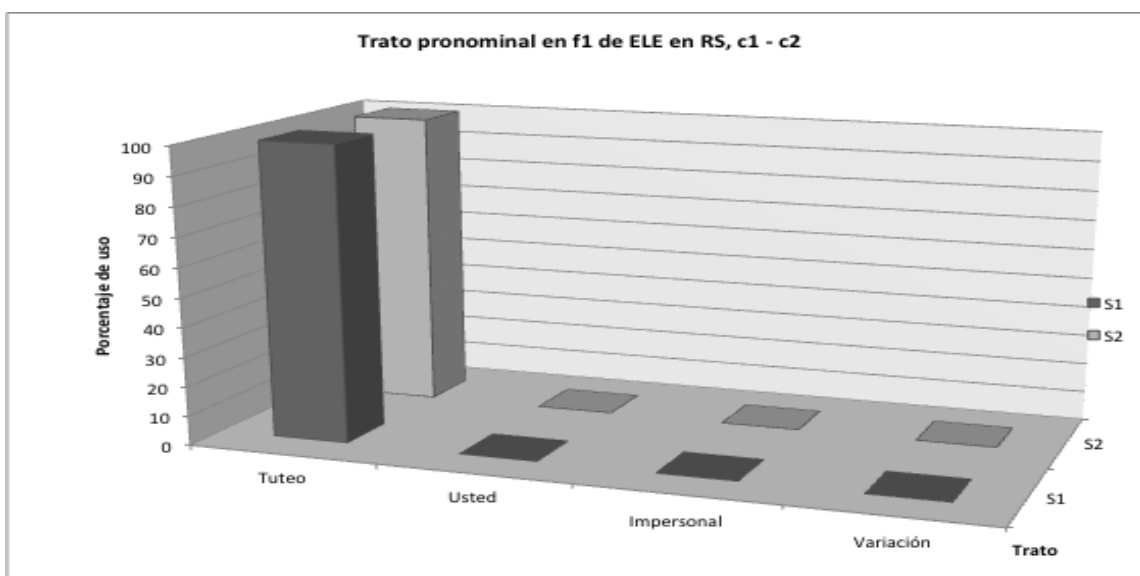
Tanto en S1 como en S2, este informante plantea una duda preparatoria de manera sencilla, incluyendo una justificación dentro de la misma estrategia. La primera situación debe ser apoyada con modificadores externos, como veremos más adelante.

En cuanto a la situación dos, se aprecia que persisten los problemas con el uso correcto de las preposiciones, si bien esto no afecta la intención del emisor ni el grado de cortesía.

#### 4. 3. 6. 2. Fórmulas de tratamiento en hablantes no nativos

A partir del análisis de los niveles *a2* y *b1 – b2*, se puede señalar que una progresión en el nivel de lengua de los aprendientes aproxima su comportamiento al trato pronominal de la comunidad meta. Entre los informantes del grupo *a2*, se puede objetar la selección preferente de *usted* en la primera situación y la variación pronominal en la segunda. El grupo de niveles *b* en tanto, se desempeña exitosamente en S2, pero manifiesta un alto porcentaje de variación pronominal en S1 (75%). Hemos interpretado las elecciones menos adecuadas de ambos grupos en S1, como un fallo en la evaluación del hablante al momento de formular una petición que implica algo importante para el interlocutor.

**Gráfico 4. 3. 6. 2**



|    | Tuteo | Usted | Impersonal | Variación |
|----|-------|-------|------------|-----------|
| S1 | 100   | 0     | 0          | 0         |
| S2 | 100   | 0     | 0          | 0         |

La idea de una correlación positiva entre gramática y pragmática se confirma cuando nos referimos al trato pronominal. Como se puede observar, entre los informantes de niveles *c* existe total adecuación en el uso de pronombres para estos contextos. La diferencia entre



Gloria Toledo V.

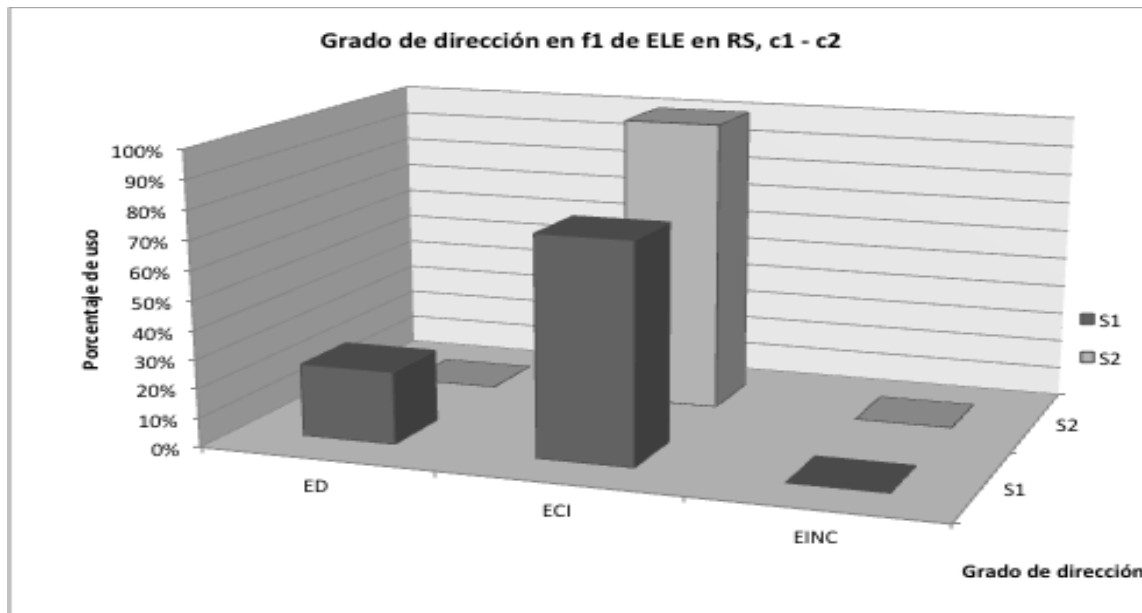
este grupo y los hablantes chilenos, se relaciona con que ninguno de los informantes de niveles *c* seleccionó *usted* en su variante afectiva o el voseo en la segunda situación, como una forma de incorporar la cortesía positiva entre los interactuantes del acto comunicativo.

#### **4.3.6.4. Grado de dirección en la petición en hablantes no nativos**

Existe concordancia en el análisis de la direccionalidad con que operan los enunciadores en contextos de solidaridad social, pues todos se inclinan por las estrategias convencionales indirectas. Entre los chilenos se evidencia un 80% de selección de estrategias convencionales indirectas en S1 y 70% en S2; en los HN de inglés se observa 67% de estrategias convencionales indirectas en S1 y 83% en S2; en HNN de ELE de nivel *a2*, se emplea un 100% de ECI en S1 y un 75% en S2; por último, entre los informantes de niveles *b1 – b2*, se aprecia la selección absoluta de ECI, en ambas situaciones.

El gráfico a continuación muestra cómo los informantes de niveles *c* mantienen la tendencia exhibida por los grupos anteriores, es decir, la selección más marcada de estrategias convencionales indirectas en ambas situaciones. Como lo hemos reiterado, la elección de ECI se debe al amplio manejo de las dudas preparatorias en este tipo de contextos y este uso, a su vez, está motivado por el carácter convencional y la disponibilidad de esta estrategia en el repertorio del enunciador.

**Gráfico 4. 3. 6. 3**

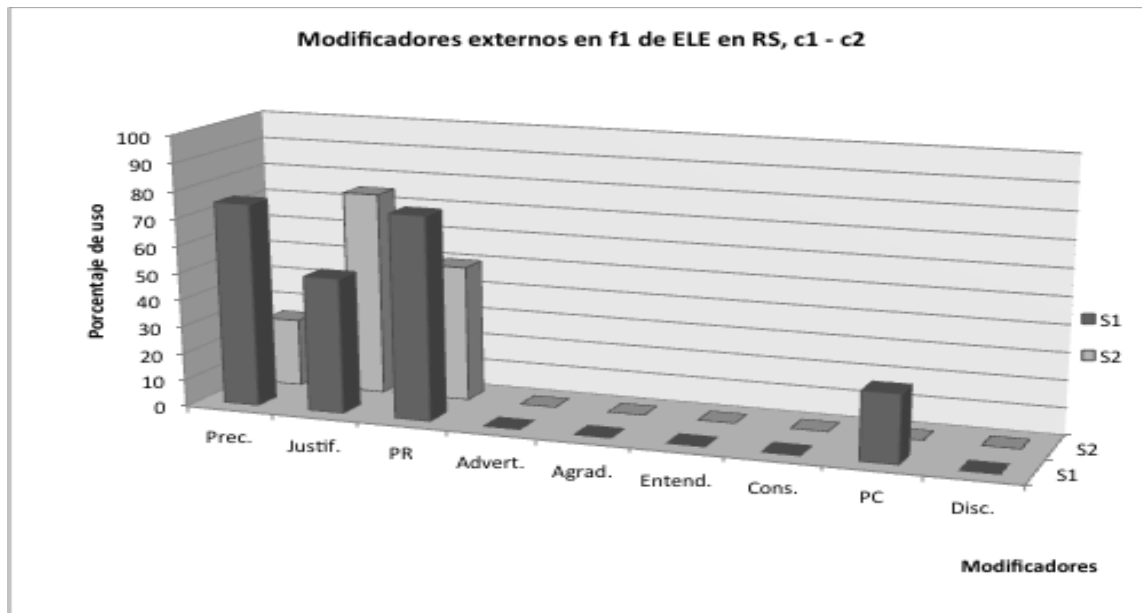


|    | ED | ECI | EINC |
|----|----|-----|------|
| S1 | 25 | 75  | 0    |
| S2 | 0  | 100 | 0    |

**4. 3. 6. 4. Empleo de modificadores externos en hablantes no nativos**

En el manejo de movimientos de apoyo externos al acto nuclear, continúan observándose muchas semejanzas entre todos los grupos de informantes, pues los modificadores empleados preferentemente en ambas situaciones son los precursores, justificadores y promesas de reparo, con diferente distribución porcentual en cada grupo de informantes. Como ya lo advertimos, estas preferencias indican que en los recursos mencionados existe convencionalidad, conforme a la cual los hablantes de una y otra lengua, sin evaluar demasiado los recursos que pondrán en marcha, optan por aquellos que parecen más disponibles en el momento de la enunciación.

**Gráfico 4. 3. 6. 4**



| .  | Prec. | Justif. | PR | Advert. | Agrad. | Entend. | Cons. | PC | Disc. | Prom. |
|----|-------|---------|----|---------|--------|---------|-------|----|-------|-------|
| S1 | 75    | 50      | 75 | 0       | 0      | 0       | 0     | 25 | 0     | 2,25  |
| S2 | 25    | 75      | 50 | 0       | 0      | 0       | 0     | 0  | 0     | 1,5   |

En el gráfico se constata que entre los informantes de niveles *c*, se mantienen las preferencias por los mismos recursos, en ambas situaciones: precursores, justificadores y promesas de reparo. El menor uso de precursores en S2, tal como se aprecia en los otros grupos de informantes, puede guardar relación con la poca importancia de lo pedido. Esto indicaría que los precursores, en cuanto modificador externo, mitigan la petición cuando, de alguna manera, el hablante está en desventaja respecto al oyente.

En el empleo de modificación externa, vemos una coincidencia con el grupo *b1 – b2* en la situación 1, que revela un promedio de uso más bajo respecto que el inglés/LM, pero mayor respecto a la lengua objeto. La situación 2 evidencia un escaso manejo de recursos externos, comparable con el promedio registrado en el grupo *a2*.

Gloria Toledo V.

De acuerdo a lo que hasta aquí se ha observado, se subentiende que el mayor uso de modificación externa se asocia a la mayor dificultad que supone una petición, en un determinado contexto social o en relación a la importancia de lo que se pide, como se puede ver en detalle en el análisis de casos.

Informante 1:

S1: *¡Hola! Necesito un favor enorme. Tengo que ir a la casa de mis padres este fin de semana y si no hay problema + DP + No tengo otro modo de llegar.*

S2: *Siento que tenga que pedirte esto, pero + DP + No tengo cambio en este momento y te prometo que te pague cuando lo tengo.*

En el análisis de ambas situaciones solo se podría cuestionar el empleo de una disculpa, que a la vez funciona como un precursor en S2, pues la naturaleza de lo pedido en este contexto no justifica el empleo de este recurso como movimiento de apoyo.

Informante 2:

S1: *DP + Te lo devuelvo inmediatamente cuando regrese, con el estanque lleno de gas.*

S2: *Oye, + DP + No tengo cambio.*

En S2 el informante emplea el vocativo *oye* como precursor, el cual, en este contexto, podría ser adecuado si el informante tiene en mente un interlocutor con quien mantiene un vínculo muy estrecho, sin que medie distancia social ni asimetría alguna.

Informante 3:

S1: *Hola Amiga! ¿cómo estás? Tengo que pedirte un favor. Necesito visitar a mi hermana en la Universidad este fin de semana pero no puedo manejar mi auto porque le faltan buenos frenos. Así que, + RP + Te prometo que lo voy a cuidar. También lo voy a llenar con gasolina cuando vuelva. ¿Qué dices? ¿Aceptas?*

Gloria Toledo V.

*S2: Oye Carlos, me falta sencillo para pagar el pasaje del bus. Tengo un billete de 10000 pero el chofer tampoco tiene sencillo. + DP + Te agradecería mucho y además, te puedo comprar un dulce luego!*

En los ejemplos del informante 3 se puede ver una considerable extensión en el empleo de modificadores, que funcionan muy bien en S1, pero que no se necesitan en S2. Por otra parte, este informante también emplea la expresión *oye* pero agrega el nombre de su interlocutor, con lo cual trabaja efectivamente la cortesía positiva.

Informante 4:

*S1: ¿Vas a necesitar su auto este fin de semana? + DP + Lo cuidaré y te pagaré por la gasolina.*

*S2: DP + No tengo cambio ahora. Te daré el dinero cuando recibo cambio.*

En los enunciados del informante 4 cabría cuestionar la falta de precursor en la primera situación, que en todo caso, el sujeto también omite en su lengua materna.

#### **4. 3. 6. 5. Perspectiva en la petición de hablantes no nativos**

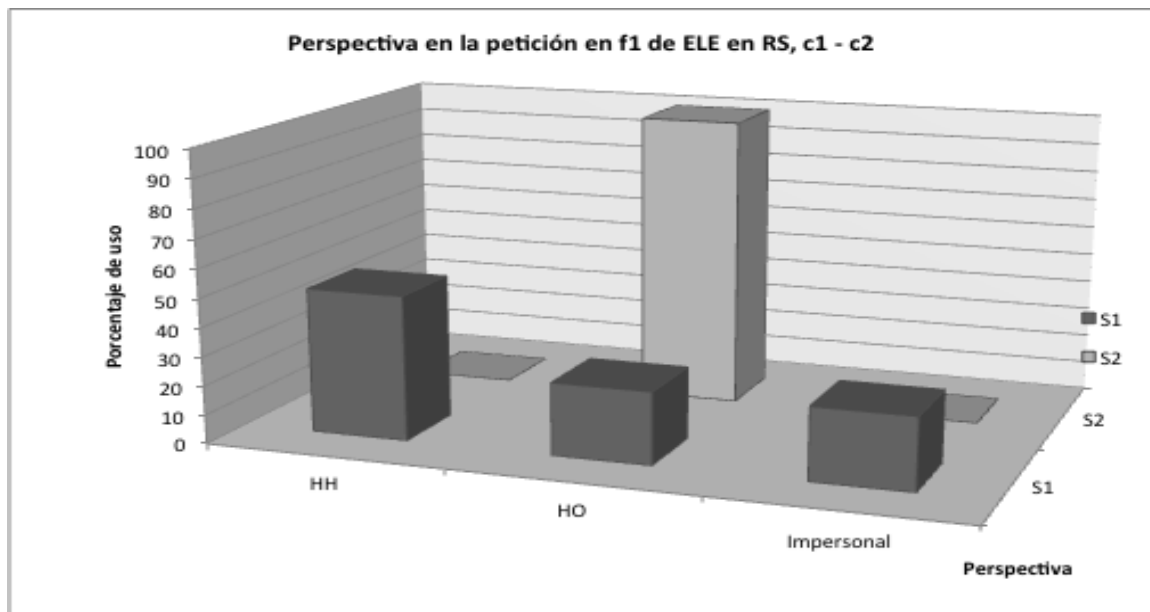
La orientación asumida por el hablante en la formulación de peticiones, ha sido hasta aquí una de las principales diferencias en el comportamiento de inglés/ LM y español/ LM. Mientras los angloparlantes muestran preferencias equitativas entre las perspectivas HH y HO en ambas situaciones de solidaridad, los hablantes chilenos prefieren, de forma muy marcada, la orientación hacia el oyente. Este comportamiento de los HN de español solo se registra entre los angloparlantes de niveles *b1 – b2*. Entre los informantes del grupo *a2*, se observa en S1 una conducta cercana al inglés/ LM y una orientación exclusiva hacia el hablante en S2, lo que se concreta como un rasgo idiosincrásico de interlengua.

El gráfico 4. 3. 6. 5 evidencia que el grupo de niveles *c1 – c2* no mantiene la tendencia de los informantes *b*, que habían logrado cierta proximidad con la lengua meta en S1. Entre

Gloria Toledo V.

el grupo *c* solo se observa concordancia con el español en la situación 2, mientras en S1, se observa preferencia por la orientación hacia el hablante, compartida con las perspectivas hacia el oyente y la orientación impersonal, lo cual también constituye un comportamiento idiosincrásico.

**Gráfico 4. 3. 6. 5**



|    | HH | HO  | Impersonal |
|----|----|-----|------------|
| S1 | 50 | 25  | 25         |
| S2 | 0  | 100 | 0          |

Tabla 4. 3. 1: Cuadro comparativo de porcentajes de uso de recursos en relaciones de solidaridad en *c1 – c2*

| Recursos   | Español/LM<br>S1 | Español/LM<br>S2 | ELE/f1<br>S1 | ELE/f1<br>S2 | Inglés/ LM<br>S1 | Inglés/ LM<br>S2 |
|------------|------------------|------------------|--------------|--------------|------------------|------------------|
| DM         | 5                | 30               | 0            | 0            | 0                | 0                |
| Perform.   | 0                | 0                | 0            | 0            | 0                | 0                |
| RP         | 0                | 0                | 0            | 0            | 25               | 0                |
| FO         | 0                | 0                | 0            | 0            | 0                | 0                |
| FED        | 5                | 0                | 25           | 0            | 6                | 13               |
| FS         | 0                | 0                | 0            | 0            | 0                | 0                |
| DP         | 80               | 70               | 75           | 100          | 75               | 63               |
| IF         | 10               | 0                | 0            | 0            | 0                | 0                |
| IS         | 0                | 0                | 0            | 0            | 0                | 0                |
| ED         | 10               | 0                | 25           | 0            | 25               | 13               |
| ECI        | 80               | 100              | 75           | 100          | 50               | 63               |
| EINC       | 10               | 0                | 0            | 0            | 0                | 0                |
| Prec.      | 70               | 75               | 75           | 25           | 69               | 44               |
| Justif.    | 80               | 100              | 50           | 75           | 56               | 44               |
| PR         | 40               | 25               | 75           | 50           | 44               | 75               |
| Advert.    | 0                | 0                | 0            | 0            | 0                | 0                |
| Agradec.   | 0                | 0                | 0            | 0            | 0                | 0                |
| Entend.    | 5                | 0                | 0            | 0            | 0                | 0                |
| Consec.    | 0                | 0                | 0            | 0            | 0                | 0                |
| PC         | 5                | 25               | 25           | 0            | 13               | 13               |
| Disculpa   | 0                | 0                | 0            | 25           | 6                | 6                |
| HH         | 10               | 0                | 50           | 0            | 58               | 42               |
| HO         | 90               | 100              | 25           | 100          | 42               | 58               |
| Inclusiva  | 0                | 0                | 25           | 0            | 0                | 0                |
| Impersonal | 0                | 0                | 0            | 0            | 0                | 0                |
| Tuteo      | 70               | 80               | 100          | 100          | -                | -                |
| Usted      | 15               | 0                | 0            | 0            | -                | -                |
| Voseo      | 35               | 30               | 0            | 0            | -                | -                |
| Variable   | -                | -                | 0            | 0            | -                | -                |

Como ha sido la tónica en las situaciones de solidaridad, los comportamientos entre todos los grupos de informantes son muy similares en estas situaciones y el grupo *c1 – c2* no

escapa a esa tendencia. De forma secundaria, en este grupo de informantes se aprecian rasgos propios de la interlengua, con una alta aparición de rasgos idiosincrásicos y, por último, se constata que en este nivel de ELE existe una tendencia levemente más significativa hacia la lengua meta.

#### 4. 3. 7. Análisis del grado de conciencia pragmática en informantes de niveles *c1 – c2*

**Tabla 4. 3. 7. 1: Respuestas consideradas como más adecuadas**

|            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7   | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|------------|---|---|---|---|---|---|-----|---|---|----|----|----|
| <b>HN</b>  | E | D | D | E | E | C | E   | E | D | E  | D  | D  |
| <b>HNN</b> | E | D | D | E | C | C | C/E | E | D | E  | D  | D  |

**Tabla 4. 3. 7. 2: Respuestas consideradas como menos adecuadas**

|            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| <b>HN</b>  | C | A | A | A | A | E | D | D | A | D  | A  | A  |
| <b>HNN</b> | C | C | C | D | A | D | A | A | A | C  | C  | B  |

En la tabla 4. 3. 7. 1 vemos que las coincidencias con la lengua meta son numerosas y la única situación que no presenta una convergencia se debe al empleo de mayor modificación en la alternativa seleccionada por los HNN. Valga recordar que entre los angloparlantes el empleo de modificación externa es más significativo que entre los hablantes chilenos.

La tabla 4. 3. 7. 2, en contraste, muestra escasa relación entre uno y otro grupo de HN. Todos los desacuerdos, salvo en la situación 12, se entienden de la misma forma que hemos explicado en el grupo de informantes *b*; desconocimiento de algunas expresiones locales en 2, 3, 11 y 12 y la percepción de un grado de dirección muy alto en 6, 7 y 8



#### **4. 4. Discusión basada en la comparación de los tres grupos de lengua (a2, b1 – b2 y c1 – c2), respecto a la lengua objeto , en la primera fase**

A partir del análisis de nuestros informantes HNN hemos podido obtener algunas conclusiones respecto a la actuación pragmática de cada subgrupo de aprendientes, en una primera fase de control de su producción interlingüística.

Dentro de los resultados más predecibles, está el de una correlación positiva entre el nivel de lengua de los informantes y la competencia pragmática en ELE. Esta correlación no afecta tanto a la cortesía –al menos no de manera importante- ya que se evidencia un acceso transversal a convenciones de forma y significado, especialmente en relaciones de solidaridad, sin embargo, sí incide en rasgos pragmáticos relacionados con las máximas conversacionales (modalidad, cualidad y cantidad). Al respecto, el análisis de cada subgrupo, a partir de las tablas de porcentajes, nos muestra que esta correlación existe efectivamente, aunque, el estudio detallado de las producciones revela que el nivel de lengua de los aprendientes no influye en el grado de cortesía -o falta de esta- en los enunciados. Hasta aquí no hemos observado la evolución en el comportamiento de nuestros aprendientes, que comprobaremos en la fase 2, pero sí podemos remitir la correlación positiva al estadio de lengua previo al post test.

En los análisis detallados de casos, queda de manifiesto que un mayor nivel de lengua favorece la capacidad de negociación con el interlocutor y, por ende, un mejor dominio pragmático respecto a la consecución del objetivo ilocutivo.

En el plano lingüístico, los errores o fallos cometidos por los informantes suelen generar problemas en el plano semántico de los enunciados, pero en ningún caso afectan el contenido proposicional básico de estos ni influyen demasiado en la cortesía. Valga acotar que entre los aprendientes de niveles c existe mayor empleo de movimientos de apoyo,

marcadores textuales y mitigadores léxicos, que favorecen un mayor despliegue de cortesía y de negociación con el interlocutor.

Si consideramos los tres ámbitos significativamente más diferentes entre el inglés y el español en la petición, debemos mencionar la orientación, el grado de dirección (especialmente en la situación en que el hablante ostenta más poder), el empleo de distinta modificación externa en relaciones de solidaridad (S2) y el trato pronominal (en situaciones de asimetría y solidaridad). Al respecto, podemos señalar que estos rasgos se mantienen como características disímiles respecto a la lengua meta, en todos los niveles de ELE estudiados, con la excepción más notoria del uso de pronombres de segunda persona singular, que mejora considerablemente conforme sube el nivel de L2 de los informantes. Los angloparlantes, que no cuentan con estas estructuras en el repertorio lingüístico de su LM, manifiestan un comportamiento principalmente idiosincrásico, que evoluciona hacia la lengua objeto a medida que avanza el nivel de competencia de los informantes.

En cuanto a la orientación, es posible afirmar que solo en contextos de solidaridad social se observa una *tendencia más cercana al español de Chile entre los niveles b y c pero no en el grupo a2*.

Cabe destacar además una coincidencia de los hablantes no nativos respecto a la lengua objeto en S2, pues el nivel de dirección empleado en la petición se ajusta en ambos grupos de hablantes nativos (de español y de inglés) al uso de estrategias convencionales indirectas, coincidencia que se pone de manifiesto en los subgrupos *a2* y *c1 – c2*, pero no entre los informantes de niveles *b*.

En el análisis de las peticiones del grupo *a2*, se observa la formulación de enunciados breves, en la situación en que el hablante se dirige a un oyente con más poder. Los problemas morfológicos, que ya comentamos, tienden a afectar más la comprensión

parcial del enunciado que la cortesía. También es posible apreciar que en el contexto de más poder del hablante (PH>PO), el comportamiento de los informantes parece menos adecuado que en la primera situación, lo que se debe principalmente a equivocaciones en la selección léxica, lo que a su vez, puede hacer parecer que el hablante impone en forma demasiado obvia su rango respecto al interlocutor.

En el empleo de modificadores externos, los informantes de nivel *a2* no evidencian grandes problemas en la primera situación, sin embargo, se observa menor extensión en los modificadores del contexto PH>PO.

En relaciones de solidaridad y dada la menor necesidad de cortesía, la extensión del acto nuclear y de los modificadores externos es adecuadamente más breve, por cuanto esto en ningún caso atenta contra la imagen o el ámbito personal del oyente. El problema más importante en este tipo de contextos, es que en este nivel los informantes no orientan sus peticiones de forma clara y esto sí puede perjudicar un trabajo de cortesía positiva, que es necesario en este tipo de situación.

Entre los informantes de niveles *b1* – *b2* se mantiene el problema de selección pronominal, que en PH>PO puede hacer parecer más impositivo el acto de habla. En el comportamiento de los informantes chilenos observamos una mayoría de uso del trato formal: 55% contra un 40% de tuteo. El tema del trato pronominal es bastante complejo y lo abordamos en *entrevistas colectivas* y entrevistas cualitativas con chilenos, con objeto de que aclararan con qué intención empleaban el tuteo con un subordinado. De manera general, podemos concluir que, cuando los interlocutores son ambos profesionales, el tuteo busca disminuir la distancia social o llevar a cabo un trabajo de cortesía positiva, pero cuando existe asimetría desde el punto de vista profesional, el tuteo busca destacar el rango del hablante. Así por ejemplo uno de nuestros encuestados, de profesión constructor civil y a cargo de un grupo de obreros, refleja en el cuestionario la forma en

Gloria Toledo V.

que trata a sus empleados, informalmente, para destacar su posición de jefe y mantener un margen amplio de distancia social. Lo mismo ocurre con otro hombre, a cargo de un grupo de conductores de autobús y de una mujer mayor, con su empleada doméstica. Como vemos, la complejidad en el uso de los pronombres no se explica solo por las dificultades gramaticales que revisten (de conjugación y concordancia), sino principalmente por el uso pragmático en una determinada comunidad de habla y en contextos específicos de comunicación.

En el ámbito de la modificación externa, no se observan inadecuaciones que pudieran afectar la cortesía, aunque sí son visibles algunos errores que pueden entorpecer la comprensión de lo que propone el hablante. Lo mismo ocurre en contextos de solidaridad, en los que además se aprecia una mayor extensión de los modificadores externos, en comparación con el grupo *a2*. En efecto, la evolución más notoria entre los informantes de nivel *a2* y los de niveles *b*, descansa esencialmente en la mayor extensión de los enunciados de los niveles más avanzados de ELE.

Por su parte, los informantes de niveles *c* muestran, en las relaciones asimétricas, un uso más extenso y efectivo de la modificación interna. La efectividad tiene que ver con el uso apropiado de recursos modales, como asimismo, con un mayor control de las formas pronominales.

En el uso de modificadores externos, encontramos una notoria extensión de los enunciados respecto a los otros dos niveles, como también un mayor promedio de uso entre los informantes. El manejo de estos recursos tiende a establecer empatía con el interlocutor y un trabajo de negociación que no se había logrado en niveles anteriores. Estos rasgos positivos en *c* no se diferencian tan drásticamente de *a2* y *b* en el plano de la cortesía, aunque sí lo hacen desde el punto de vista de la meta ilocutiva, en cuyo logro los informantes de nivel superior muestran más desenvoltura y efectividad.

Gloria Toledo V.

En situaciones de solidaridad se evidencia poca extensión en los actos nucleares, pero movimientos de apoyo interno efectivos, que muchas veces suplen el trabajo de los modificadores externos.

Por último, cabe señalar que en relaciones de solidaridad se observa una progresión, de menor a mayor uso de modificadores externos, conforme aumenta el nivel de lengua de los informantes.

En relación al análisis de las tablas de porcentajes, debemos señalar que su interpretación se sustenta en el análisis cuantitativo, pero que se desarrolla a partir de métodos cualitativos. Este cruce de diseños metodológicos permite analizar en profundidad muestras pequeñas, como las de los subgrupos que incluimos en nuestro corpus. La base cuantitativa aporta porcentajes de uso, una relación de significancia en el análisis contrastivo del inglés y español y un margen diferenciador claro, que establecimos en puntos porcentuales, para determinar que el comportamiento de un subgrupo difiere de otro cuando existe una diferencia de 10 puntos entre uno y otro comportamiento.

Una vez que las tablas de porcentajes fueron conformadas y diferenciadas por casillas de colores que representan tendencias al español o al inglés o a ambas lenguas, fue posible concluir que el comportamiento del grupo *a2* es primordialmente idiosincrásico y que, de forma secundaria, mantiene una importante relación con la LM de los informantes, lo que verifica la idea de que en niveles más bajos existe transferencia desde la lengua materna, hecho que además se ratifica en el análisis caso a caso de las producciones. Menos significativa, es la relación entre los rasgos pragmáticos compartidos y la cercanía con la lengua objeto, que comparten una frecuencia equivalente.

Gloria Toledo V.

En los informantes de niveles *b1 – b2* se mantiene el carácter idiosincrásico en la interlengua y destacan, de forma secundaria, las similitudes entre la LM, la IL y la lengua objeto. La cercanía con la lengua materna aparece como el rasgo menos relevante.

En cuanto al grupo de niveles *c1 – c2*, podemos señalar que el comportamiento idiosincrásico disminuye levemente y que se estrecha la relación de convergencia entre todos los grupos de lengua. La cercanía con la lengua meta es menos importante en el comportamiento interno de este grupo, pero de todas formas se observa una mayor frecuencia de rasgos compartidos con los hablantes nativos de español, comparado con los otros subgrupos de hablantes no nativos. En definitiva, se puede afirmar que existe una progresión hacia la lengua meta, a medida que los aprendientes poseen un nivel lingüístico más alto de español.

Desde el punto de vista del manejo de los recursos, se observa entre los HNN de ELE una alta tendencia al uso de estrategias convencionales indirectas, lo cual es un rasgo del inglés/ LM. En este aspecto no llega a observarse una proximidad más significativa con la lengua meta, en ninguno de los tres niveles de ELE.

La orientación, que es otra característica contrastante entre las lenguas maternas en estudio, tampoco muestra una evolución hacia la lengua objeto, salvo en el nivel *c* para la situación en que el hablante ostenta más poder. De esta manera se puede concluir que, entre los factores significativamente diferentes entre las lenguas nativas, los angloparlantes mantienen la inclinación a reproducir los patrones de comportamiento de su L1.

La evolución más claramente perceptible, hacia el dominio de los pronombres de segunda persona singular, muestra un proceso de adquisición lingüístico que, al afianzarse en el sistema interlingüístico de los aprendientes, repercute de manera positiva en el comportamiento sociopragmático de estos.

Gloria Toledo V.

En cuanto al grado de conciencia pragmática de nuestros informantes, es posible determinar que la conciencia de adecuación mantiene una correlación positiva con el conocimiento de lengua de cada grupo de HNN, sin embargo, no se observa esta relación respecto a la conciencia de inadecuación pragmática, que de todas formas es menor en todos los grupos. En este ámbito, los aprendientes del nivel más básico fueron aquellos que obtuvieron más coincidencias con la lengua meta, mientras los niveles *b* y *c* solo tuvieron dos y tres convergencias, respectivamente.

De manera general, puede afirmarse que en contextos de solidaridad social existe una considerable frecuencia de conductas compartidas entre los diferentes grupos de lengua, especialmente en el nivel *a2*. En los informantes de niveles *b1* – *b2* se puede constatar una relación equitativa entre rasgos compartidos y rasgos idiosincrásicos.

La mayor cercanía con la lengua meta solo se concreta en el grupo de niveles *c1* – *c2*, lo que una vez más confirma una correlación positiva entre nivel gramatical y la competencia pragmática. Cabe señalar, sin embargo, que en los informantes de niveles *c* se estrecha la distancia entre proximidad con la lengua meta y la L1, que en los niveles *b* era más significativa en favor de la lengua objeto.

Gloria Toledo V.

## **QUINTA PARTE**

### **Análisis de datos en HNN de español, segunda fase**



## **5. Análisis del comportamiento pragmático en HNN de ELE de nivel a2, fase 2, en relaciones asimétricas**

La segunda fase de análisis de ELE corresponde a la toma de los segundos cuestionarios de actuación y conciencia pragmática, por parte de nuestros informantes HNN. Los métodos de recopilación de datos fueron exactamente los mismos empleados en los primeros cuestionarios y se dejó pasar un mínimo de 15 semanas entre la primera aplicación y la segunda.

En este apartado de nuestro estudio, queremos comprobar si existe desarrollo pragmático en los distintos niveles de lengua en que hemos agrupado al total de los HNN. Como ya señalamos, estos aprendientes tomaron cursos de ELE de una duración de 45 horas en la Pontificia Universidad Católica de Chile, mientras cursaban otras clases en esta misma universidad y vivían con familias chilenas. En estas circunstancias, los aprendientes recibieron *input* en español en los cursos de ELE, en las clases regulares de la universidad y en las casas donde los recibieron familias chilenas, lo cual hace esperable la existencia de un desarrollo pragmático durante el tiempo que transcurrió, desde la aplicación del primer cuestionario, hasta la presente fase de análisis.

Es necesario hacer un alcance respecto a que no está dentro de los objetivos de este estudio dilucidar cuál de todos los factores fue más determinante en una eventual evolución pragmática de nuestros informantes (aprendizaje formal, adquisición informal o inmersión académica). Partimos de la base que la conjunción de todos estos aspectos hará posible un desarrollo sociopragmático y pragmlingüístico en ELE, sin importar la mayor o menor relevancia de cada uno. Lo que pretendemos aclarar es la forma en que evoluciona la interlengua de los HNN en el plano pragmático y si acaso el nivel lingüístico de los estudiantes influye en la evolución pragmática de la interlengua.

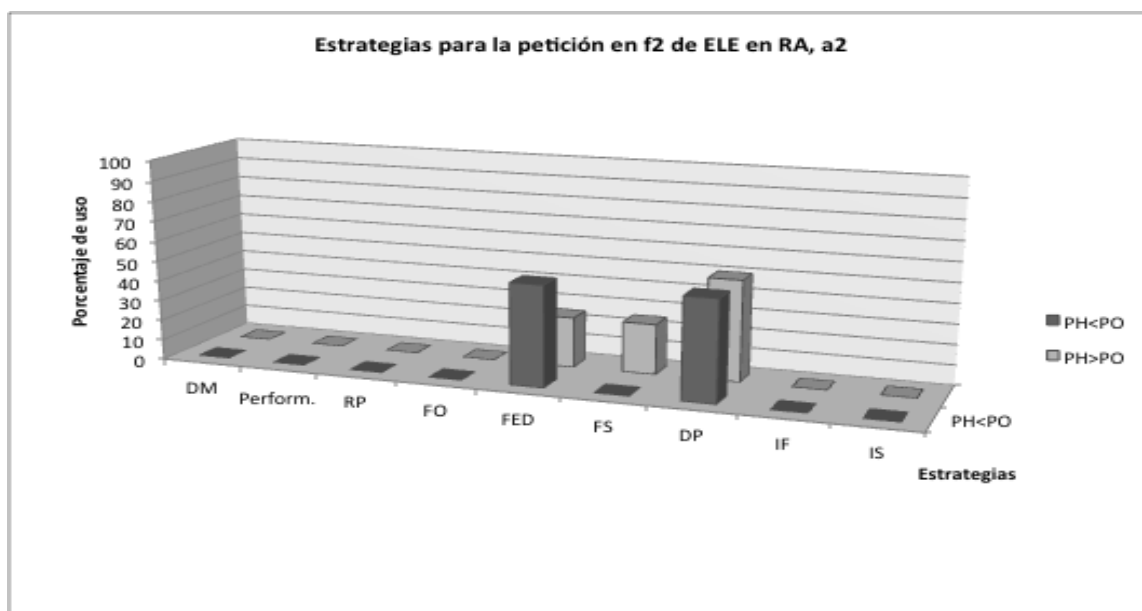
En un capítulo posterior, evaluaremos si el contexto de inmersión tiene relevancia en el desarrollo pragmático de los estudiantes, a partir de la comparación de dos grupos de nivel *b1 – b2*, en Chile y en Canadá, cotejando el comportamiento de nuestros informantes en situaciones de asimetría social.

### 5.1. Informantes de nivel *a2*

#### 5.1.1. Análisis de las estrategias usadas para la petición en HNN

En la primera aplicación de los cuestionarios, pudimos ver que entre los informantes de nivel *a2*, la selección de estrategias se limitaba a dos recursos en ambas situaciones de poder: frases de expresión de deseo y dudas preparatorias. La selección en la primera situación distribuía en partes iguales su preferencia por estas estrategias, mientras que en el segundo contexto aumentaba la inclinación por las dudas preparatorias a un 75%.

**Gráfico 5. 1. 1**



|       | DM | Perf. | RP | FO | FED | FS | DP | IF | IS |
|-------|----|-------|----|----|-----|----|----|----|----|
| PH<PO | 0  | 0     | 0  | 0  | 50  | 0  | 50 | 0  | 0  |
| PH>PO | 0  | 0     | 0  | 0  | 25  | 25 | 50 | 0  | 0  |

Gloria Toledo V.

En la segunda fase de ELE no cambian las elecciones de este grupo en el primer contexto de poder. La única transformación a nivel de estrategia se manifiesta en la segunda situación, con la incorporación de frases de sugerencia, pero manteniendo la preferencia por las dudas preparatorias que manifestaron estos aprendientes en la primera etapa.

Puesto que no se observan grandes cambios a nivel macroestratégico, es muy importante el análisis detallado de casos en los actos nucleares de las peticiones, con objeto de determinar si existe o no una evolución pragmática. Veamos qué nos muestra el siguiente desglose.

Informante 1:

PH<PO: *puedo tener esas días libre?*

PH>PO: *usted puede esperar una semana?*

El informante 1 mantiene la selección estratégica de la primera fase, en PH<PO, y no agrega cambios modales u otros recursos que contribuyan a la modificación interna del acto nuclear. A la vez, sigue manifestando problemas de concordancia de género y número, que no obstante, no influyen en el nivel pragmático. Tampoco varía su selección en PH>PO, aunque esta vez se plantea la petición de forma más directa. Este cambio implica un progreso del enunciador respecto a la primera fase, pues con este comportamiento favorece la preservación de su imagen y la mantención de su rango respecto al oyente.

Informante 2:

PH<PO: *yo necesito salir por dos días.*

PH>PO: *En verdad necesita trabajar*

En el primer enunciado, este informante cambia la estrategia empleada en la fase 1: una duda preparatoria. Con la selección de una frase de expresión de deseo, la petición en esta segunda fase se acerca al comportamiento de la comunidad meta.

Gloria Toledo V.

En el caso de PH>PO, se aprecia un importante nivel de dirección y ningún tipo de acotación que mitigue la petición de alguna forma.

Informante 3:

PH<PO: *tengo que tomar un descanso por dos días.*

PH>PO: *Si puede, trabajar estos días y después toma su tiempo libre.*

En el primer enunciado se manifiesta un progreso en la formulación del acto nuclear, pues aunque el informante mantiene la selección de la fase 1, el planteamiento sintáctico en esta segunda fase es mucho más claro. Por otra parte, el motivo que esgrime el hablante no parece el más adecuado en el contexto que se propone. Como señalamos en la fase 1, la cultura meta no acepta bien este tipo de propuestas si no están acompañadas de justificativos médicos que las avalen.

En la segunda situación, este informante introduce nuevos recursos en su enunciado, que contribuyen a mejorar el trabajo de cortesía, que fue mínimo en la fase 1. En este ejemplo, el sujeto parte su enunciación con una frase condicional y agrega una promesa de reparo dentro del acto nuclear. Sin embargo, se observan anomalías sintácticas en el uso de la coma, que dificultan la interpretación del enunciado respecto a si el equivalente a la lengua meta es: *Si puede, trabaje estos días y después tome su tiempo libre* o, *Si puede trabajar esos días [hágalo] y después tome su tiempo libre*. De cualquier modo, en cualquiera de los dos casos funciona muy bien el trabajo de cortesía que ha incluido este informante.

Informante 4:

PH<PO: *es posible que pudiera tres días libre?*

PH>PO: *puedes lo suspenderse por un rato?*

A pesar de que este aprendiente omite un verbo en el enunciado –posiblemente por un error fortuito- es posible observar aspectos que han evolucionado respecto a la fase 1. El

sujeto cambia su selección estratégica de frase de expresión de deseo a duda preparatoria, con lo cual se distancia de la estrategia preferida por el grupo meta. Sin embargo, el uso de formas condicionales y subjuntivo imperfecto muestran un notable desarrollo en el plano de la cortesía.

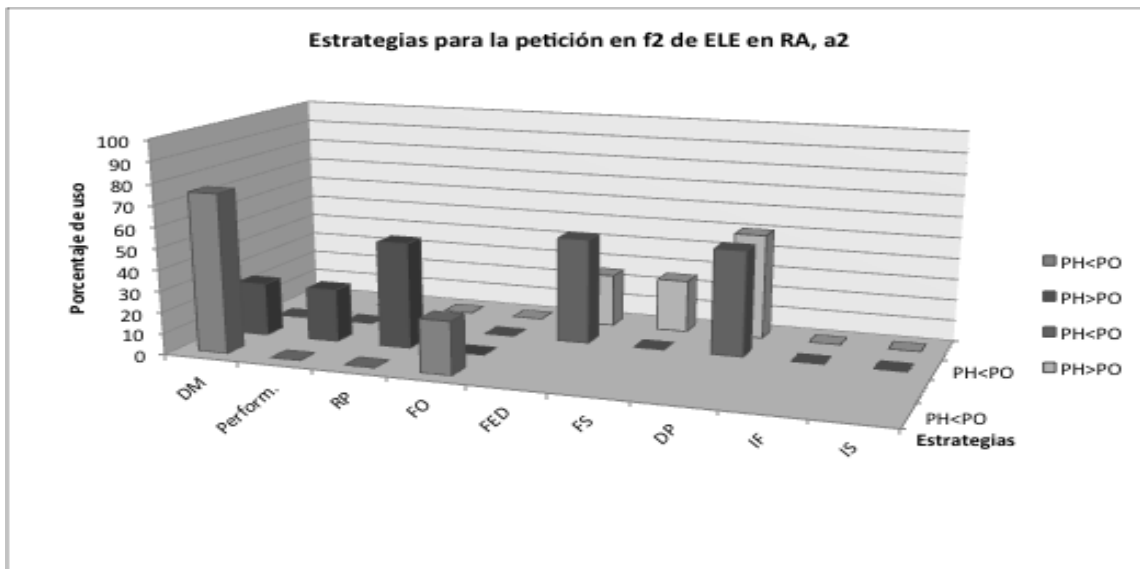
En el segundo enunciado se mantiene la estrategia, pero no se introducen nuevos recursos que mejoren el trabajo de cortesía, por lo tanto es necesario comprobar si en este caso se incluyen modificadores externos que apoyen el acto nuclear. Por otra parte, la confusión en el empleo de pronombres hace difícil la comprensión instantánea del enunciado, por parte del interlocutor.

De manera general, se observa la existencia de desarrollo pragmático a nivel microestratégico entre los informantes de nivel *a2*, tanto en lo que respecta al ordenamiento discursivo como a la cortesía, ya que aunque no se percibía descortesía en la fase 1, en la presente etapa se distingue un trabajo más elaborado, gracias a la articulación de elementos léxicos y sintácticos más adecuados para los contextos de asimetría. Los recursos morfológicos en esta fase mitigan la fuerza del acto y contribuyen a la preservación de la imagen de los interlocutores, lo cual, en definitiva, es el elemento que define el comportamiento de los hablantes chilenos en relaciones asimétricas.

### **5. 1. 2. Manejo de fórmulas de tratamiento en HNN**

En la fase 1 de ELE, los informantes de nivel *a2* seleccionaron de manera absoluta el trato impersonal en PH<PO. En la segunda situación la selección se distribuyó entre tuteo y empleo de *usted*, aunque de todas formas, la variación pronominal (por falta de control sobre este ítem) es el rasgo más prominente. De esta conducta que revela vacilación en el uso, se entendió el hecho de que no existía un manejo adecuado de las formas pronominales por parte de este grupo de aprendientes.

Gráfico 5. 1. 2



|       | Tuteo | Usted | Variable | Impersonal |
|-------|-------|-------|----------|------------|
| PH<PO | 75    | 0     | 0        | 25         |
| PH>PO | 25    | 25    | 50       | 0          |

El gráfico 5. 1. 2 muestra mayor desenvoltura por parte del grupo *a2*, que no limita su selección al trato impersonal en el primer contexto. De todos modos, estos informantes no logran seleccionar con éxito la forma pronominal más adecuada, pues la mayoría de uso recae en el trato informal, que no se ajusta al contexto detallado en el cuestionario.

Es posible afirmar que la estrategia de omitir el uso de pronombres en la primera fase funcionó más adecuadamente que en esta segunda etapa de ELE, en otras palabras, la mayor confianza y desenvoltura lingüística de estos aprendientes, los hizo alejarse del comportamiento de la comunidad meta.

En cuanto a la segunda situación, se observa que se mantiene la selección de la fase 1. En definitiva, en este nivel de español los aprendientes aún no logran desenvolverse con éxito en el plano pronominal y un semestre de intercambio académico no parece suficiente para mejorar este aspecto. En este sentido, la hipótesis de la correlación

positiva entre gramática y pragmática, que planteamos en la discusión de la primera etapa, se corrobora con el hecho de que los aprendientes menos avanzados lingüísticamente, no logran manejar bien el trato pronominal, a pesar de haber vivido en la comunidad meta y de haber recibido input de calidad desde varios ámbitos diferentes. Los resultados, tienden a mostrar que los estudiantes, que ya se han familiarizado con el *input* recibido en cuanto a los pronombres, los usan y se atreven a emplearlos, pero no lo hacen con un control cabal respecto a las situaciones de uso.

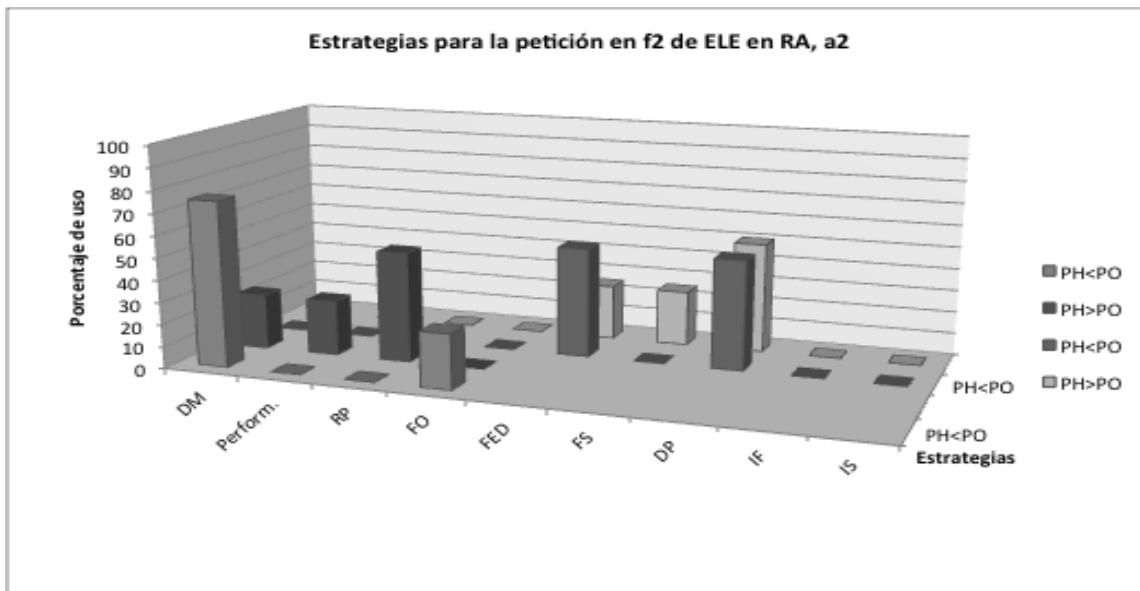
### **5. 1. 3. Análisis del grado de dirección/ indirección en HNN**

Para la primera situación y en la fase 1 de ELE, los aprendientes de nivel a2 distribuyeron su selección de manera uniforme entre estrategias directas y estrategias convencionales indirectas, en tanto PH>PO privilegió el manejo de las últimas, por sobre las primeras.

En el comportamiento evidenciado por estos informantes en la primera fase, se aprecia uno de los contrastes más significativos entre la producción en ELE y la lengua meta, por cuanto los hablantes chilenos privilegiaron la dirección en ambas situaciones, de forma muy marcada en la primera.

Un desarrollo pragmático sería constatable si se observara un mayor nivel de dirección en esta segunda fase, sin embargo, el gráfico 5. 1. 3 no muestra mayores progresos.

**Gráfico 5. 1. 3**



|       | ED | ECI | EINC |
|-------|----|-----|------|
| PH<PO | 50 | 50  | 0    |
| PH>PO | 25 | 75  | 0    |

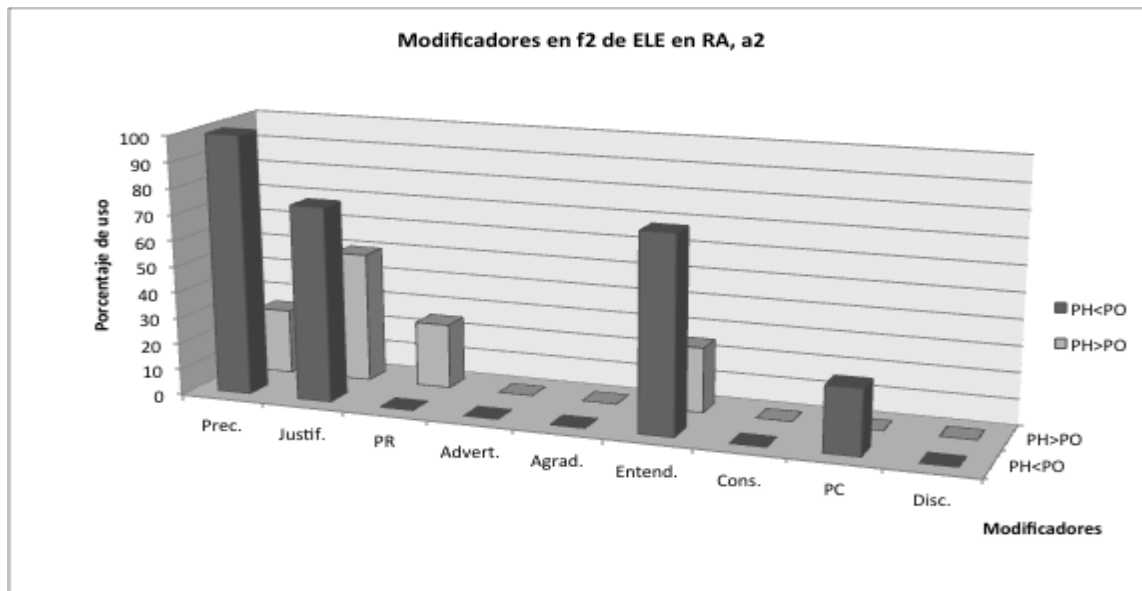
En efecto, es posible observar en esta fase exactamente el mismo comportamiento del grupo *a2* en la primera etapa. Valga recordar que entre los hablantes chilenos la tendencia más importante en la primera situación fue la dirección, que en el segundo contexto alcanzó un 50% de uso.

#### 5. 1. 4. Empleo de modificadores externos en HNN

El empleo de modificadores en la fase 1 de ELE favoreció la utilización de precursores, expresiones de entendimiento y preguntas de cierre para la situación PH<PO. La segunda situación en tanto, muestra las selecciones mayoritarias de justificadores y expresiones de entendimiento.



**Gráfico 5. 1. 4**



|       | Prec. | Justif. | PR | Advert. | Agrad. | Entend. | Cons. | PC | Disc. | Prom. |
|-------|-------|---------|----|---------|--------|---------|-------|----|-------|-------|
| PH<PO | 100   | 70      | 0  | 0       | 0      | 70      | 0     | 20 | 0     | 2,25  |
| PH>PO | 20    | 50      | 20 | 0       | 0      | 20      | 0     | 0  | 0     | 1,25  |

Entre los aprendientes de este grupo no se observan cambios en PH<PO, en esta segunda fase. La situación PH>PO muestra, sin embargo, solo una preferencia clara por los justificadores y una nueva selección: los precursores, que de todas formas no tiene mayor relevancia en el uso. Entre los precursores, el uso de *señor* sirve para suplir la informalidad pronominal en el trato que favoreció el tuteo en la primera situación.

En cuanto al empleo de modificación, esta etapa registra idénticos promedios de uso que en la fase 1 de ELE, en ambas situaciones, por lo tanto el único progreso que se podría constatar debiera aparecer a nivel de microestrategias, lo que podremos determinar en el análisis cualitativo de cada enunciado.

Informante 1:

Gloria Toledo V.

PH<PO: *Por favor señor + yo se que yo tengo mucho trabajo a completar en la proxima dos dias, pero + DP*

PH>PO: El informante 1 no hace uso de modificación externa, sin embargo, el informante incluye, dentro de la duda preparatoria, una promesa de reparo y lleva a cabo un buen trabajo de cortesía a través del uso del pronombre *usted*.

En esta segunda fase de ELE, el informante ha omitido el uso de justificador en PH<PO, que sí empleó en la primera etapa. Lo que se agrega en esta oportunidad es el mitigador léxico *por favor*, que también funciona como un precursor junto a *señor*, articulando un adecuado trabajo de cortesía. Los errores gramaticales en cuanto al uso redundante del pronombre *yo*, los problemas de concordancia y la confusión en el uso de preposiciones (*a < para*) persisten, pero no afectan al plano de la cortesía.

Informante 2:

PH<PO: *Disculpa, señor, pero + FED + ¿Estaría bien? Yo sé que tengo mucho trabajo para hacer pero voy a terminar.*

PH>PO: *FED + Tenemos demasiado trabajo y no podemos hacer sin ti. Puede faltar trabajo la siguiente semana o cuando quieras.*

En este informante, PH<PO presenta una mejora notable respecto a la primera fase, debido a que el sujeto incluye precursores entre los que destacan dos que son de uso frecuente en el español de Chile. Se trata de la expresión *disculpa*, para llamar la atención de alguien y *pero*, para introducir un enunciado, no necesariamente de carácter adversativo, sino uno que puede comprometer de alguna forma el espacio del oyente. Este informante incluye además el uso de una pregunta de cierre y de una promesa de reparo, que no había incorporado en la primera fase.

En el segundo enunciado se observa igual número de recursos que en la fase 1, de tal forma que la evolución hacia la lengua meta figura en la reestructuración del acto de habla

Gloria Toledo V.

que, en la primera fase, parece más idiosincrásico y exhibe problemas de selección léxica.

Informante 3:

PH<PO: *Disculpa Señor X + FED + Yo sé que tengo mucho trabajo, pero voy a estar más eficiente si tengo este descanso.*

PH>PO: *Mira, X, sabe que tenemos que terminar este trabajo antes que la fecha límite. + FS.*

En la primera situación el sujeto incluye un modificador que no ocupó en la primera fase. Se trata de un precursor que, como mencionamos en el caso anterior, es de amplio uso para llamar la atención de un interlocutor, no obstante *Disculpa* es conjugado bajo la forma de tuteo, lo que desarticula en cierta medida el carácter formal de la situación planteada. Además, se observa una discordancia pragmática entre la conjugación en segunda persona del verbo y el uso del vocativo *señor*, de carácter formal. Al avance léxico que supone el empleo del verbo *disculpar* como precursor (a pesar de la conjugación informal), se agrega la negociación que lleva a cabo este sujeto dentro de su promesa de reparo.

En PH>PO, el informante incluye una expresión de entendimiento, pero orientada al oyente, lo que no ayuda a establecer una empatía con el interlocutor, sino que compromete la imagen negativa de este. Tampoco es muy clara la conjugación del verbo *saber*, que puede referirse a *sabes* o a *tienes que saber que...* Por otra parte, se observa una evolución en la cortesía respecto al planteamiento de la justificación, que señalaba en la fase 1: *te necesito acá, trabajando* y que parecía demasiado impositiva, aun para un hablante que ostenta más rango y poder que su interlocutor.

Informante 4:

PH<PO: *Disculpa jefe, + DP + Lo necesito mucho*

PH>PO: *Tenemos tanto trabajo ahora + DP*

Nuevamente se incluye el término *disculpa* como un precursor dentro del primer enunciado. Esto implica un progreso respecto a la fase 1, en que el aprendiente partía la enunciación con *hola jefe*, de carácter demasiado informal para este contexto.

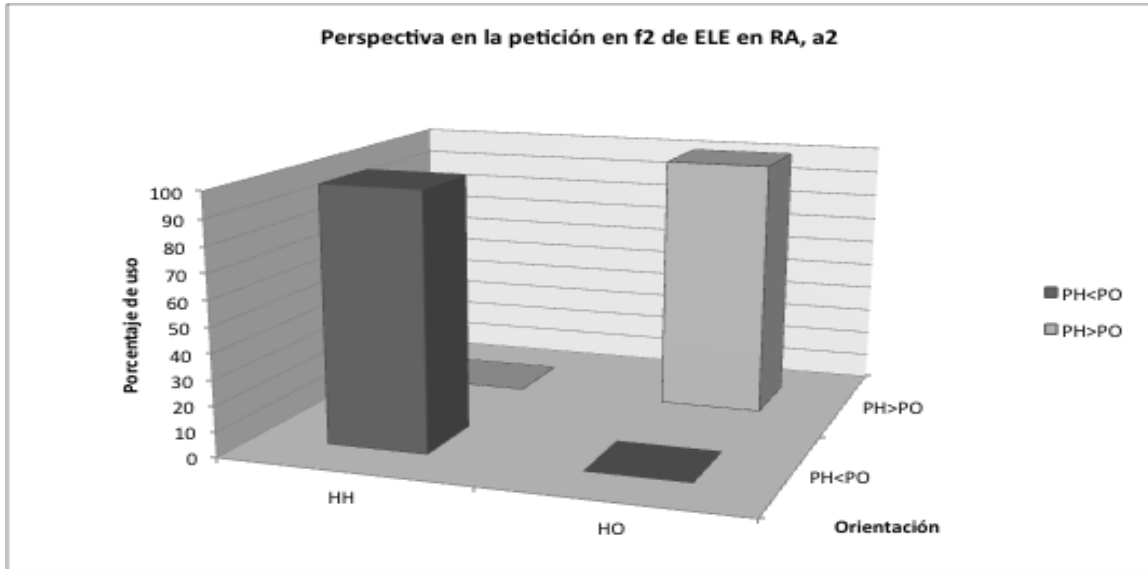
En el caso de PH>PO, también se comprueba una evolución, pues este informante no incluyó modificación externa en la primera fase de ELE.

De manera general, se aprecia un desarrollo pragmático entre los informantes de nivel *a2* a nivel microestratégico, debido a que en esta fase 2 los aprendientes plantean mejor los enunciados desde el punto de vista léxico, sintáctico y morfológico, lo que contribuye a mejorar el trabajo de cortesía en las peticiones que, si bien no era defectuoso en la primera fase, mostraba algunas deficiencias relacionadas con selecciones léxicas equivocadas y planteamientos sintácticos poco claros.

#### **5. 1. 5. Perspectiva en la petición, en HNN**

En la primera fase de los cuestionarios completados por el grupo *a2*, se observa que tanto en la primera situación como en la segunda existen selecciones absolutas en la perspectiva: hacia el hablante en PH<PO y hacia el oyente en PH>PO. Esta conducta, llevada al extremo en el comportamiento de los angloparlantes en su LM, se opone a las selecciones de los hablantes chilenos para orientar sus peticiones, quienes se enfocan hacia el interlocutor con más poder, dentro de la relación preestablecida en los cuestionarios. Pero como se aprecia en el gráfico 5. 1. 5, los informantes *a2* no muestran ningún cambio en esta fase 2 de ELE.

Gráfico 5. 1. 5



En efecto, se mantienen las selecciones absolutas en ambas situaciones y, por ende, la distancia respecto a la comunidad meta, que privilegió la orientación hacia el oyente en el primer contexto de poder y hacia el hablante en el segundo.

Tabla 5. 1: Cuadro comparativo de porcentajes del uso de recursos en relaciones asimétricas, nivel a2, fase 2

| Recursos   | Español/<br>LM<br>PH<PO | Español/<br>LM<br>PH>PO | ELE a2<br>PH<PO | ELE a2<br>PH>PO | Inglés/ LM<br>PH<PO | Inglés/ LM<br>PH>PO |
|------------|-------------------------|-------------------------|-----------------|-----------------|---------------------|---------------------|
| DM         | 0                       | 5                       | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| Perform.   | 10                      | 10                      | 0               | 0               | 6                   | 0                   |
| RP         | 5                       | 30                      | 0               | 0               | 6                   | 19                  |
| FO         | 15                      | 0                       | 0               | 0               | 0                   | 6                   |
| FED        | 60                      | 10                      | 50              | 25              | 63                  | 25                  |
| FS         | 0                       | 15                      | 0               | 25              | 0                   | 6                   |
| DP         | 5                       | 20                      | 50              | 50              | 38                  | 44                  |
| IF         | 5                       | 10                      | 0               | 0               | 0                   | 6                   |
| IS         | 0                       | 0                       | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| ED         | 90                      | 50                      | 50              | 25              | 63                  | 50                  |
| ECI        | 5                       | 40                      | 50              | 75              | 44                  | 44                  |
| EINC       | 5                       | 10                      | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| Prec.      | 70                      | 25                      | 100             | 25              | 75                  | 6                   |
| Justif.    | 55                      | 85                      | 75              | 50              | 44                  | 75                  |
| PR         | 55                      | 5                       | 0               | 25              | 56                  | 38                  |
| Advert.    | 10                      | 0                       | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| Agradec.   | 10                      | 25                      | 0               | 0               | 19                  | 13                  |
| Entend.    | 45                      | 50                      | 75              | 25              | 81                  | 69                  |
| Consec.    | 0                       | 5                       | 0               | 0               | 6                   | 6                   |
| PC         | 5                       | 0                       | 25              | 0               | 13                  | 13                  |
| Disculpa   | 5                       | 0                       | 0               | 0               | 13                  | 0                   |
| HH         | 10                      | 66                      | 100             | 0               | 88                  | 6                   |
| HO         | 66                      | 29                      | 0               | 100             | 13                  | 75                  |
| Inclusiva  | 5                       | 0                       | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| Impersonal | 19                      | 5                       | 0               | 0               | 0                   | 0                   |
| Tuteo      | 20                      | 40                      | 75              | 25              | -                   | -                   |
| Usted      | 55                      | 55                      | 0               | 25              | -                   | -                   |
| Impers.    | 25                      | 5                       | 25              | 0               | -                   | -                   |
| Variable   | -                       | -                       | 0               | 50              | -                   | -                   |

La tabla 5. 1 no muestra demasiados cambios respecto al comportamiento pragmático del grupo a2 en la primera etapa. Las diferencias se encuentran en los rodeos performativos (RP), que pasa de ser un rasgo común entre lenguas, a uno idiosincrásico en la primera situación; las frases de expresión de deseo, que en el segundo contexto evolucionan desde una cercanía con la LM a una proximidad con la lengua objeto; las

Gloria Toledo V.

fórmulas de sugerencia, que tienden a un comportamiento idiosincrásico en la segunda situación y se acercan a la LM en el primer contexto; las dudas preparatorias, que se aproximan a la LM en  $PH > PO$  y que antes era idiosincrásico; el empleo de precursores, que tiende al comportamiento idiosincrásico en  $PH < PO$  (antes común al inglés, español y a la interlengua) y hacia la lengua objeto en la segunda situación (antes tendiente a la LM); una cercanía con la LM en  $PH < PO$ , respecto a las expresiones de entendimiento y una tendencia a la idiosincrasia en el segundo contexto, (antes ambas situaciones se inclinaban hacia la lengua objeto); propensión a la lengua objeto en  $PH < PO$  en el empleo de disculpas (que antes compartía rasgos con las otras lenguas nativas) y una aproximación, también a la lengua objeto, en el trato impersonal en la primera situación (que en la fase 1 tendía a la idiosincrasia).

El análisis de esta tabla ratifica que a nivel macroestratégico no se observan cambios significativos que impliquen una evolución de la IL en relación a la lengua meta. De hecho, se aprecia cierto retroceso en cuanto a las coincidencias con la lengua objeto, pues en esta segunda fase existe una diferencia de cinco puntos menos, respecto a la primera etapa. Si bien las zonas de cercanía con la LM también disminuyen, en cuatro puntos, aumentan en seis puntos las coincidencias entre las lenguas nativas y la interlengua de los aprendientes *a2*, lo que explica un desarrollo pragmático relativo únicamente a los aspectos que son compartidos por el español y el inglés.

Los cambios más significativos en materia de evolución pragmática se observan en los modificadores externos e internos y podría sostenerse que estos apuntan más a un desarrollo de la morfosintaxis y el léxico, en tanto, a nivel macro, no se observan grandes diferencias respecto a la primera etapa.

Finalmente, se debe señalar que en esta segunda fase de ELE los aprendientes de nivel *a2* muestran más confianza en el uso de los recursos lingüísticos del sistema del español

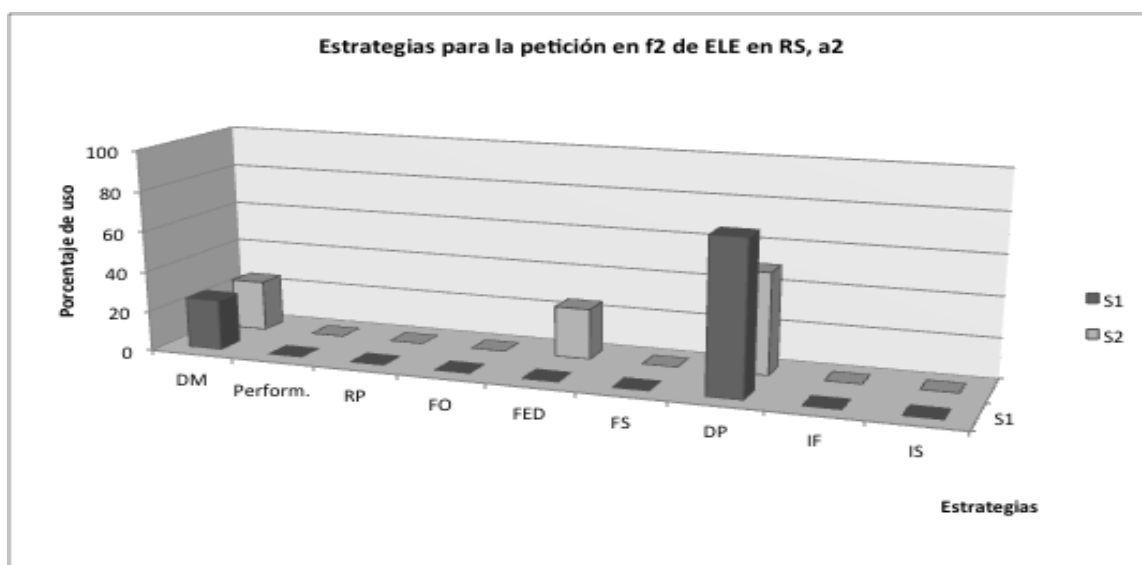
y, aunque no siempre los usan de manera exitosa en el plano formal, al menos se atreven a emplearlos y, en general, lo hacen de forma adecuada.

### 5. 1. 6. Análisis del comportamiento pragmático en HNN de nivel a2, fase 2 en relaciones de solidaridad

#### 5. 1. 6. 1 Análisis de las estrategias usadas para la petición en HNN

Entre los informantes de nivel a2, se observa que en la primera etapa hay una preferencia clara por las dudas preparatorias en ambos contextos, si bien la situación S2 también da lugar a un uso mínimo de frases de expresión de deseo.

**Gráfico 5. 1. 6. 1**



|    | DM | Perf. | RP | FO | FED | FS | DP | IF | IS |
|----|----|-------|----|----|-----|----|----|----|----|
| S1 | 25 | 0     | 0  | 0  | 0   | 0  | 75 | 0  | 0  |
| S2 | 25 | 0     | 0  | 0  | 25  | 0  | 50 | 0  | 0  |



Gloria Toledo V.

El gráfico arriba presenta un panorama un tanto diferente respecto a la primera fase, pues aunque las preferencias se siguen manteniendo por las dudas preparatorias, ahora aparecen compartidas con recursos más directos. La dos situaciones presentan, aunque de forma poco significativa, el uso de dirección de modo en la petición. Esto refleja más confianza entre los aprendientes *a2*, respecto al sistema modal del español; su IL comienza a incorporar recursos que anteriormente eran desconocidos o eran inhibidos conscientemente, por temor a generar una inadecuación pragmática. Este mismo comportamiento interlingüístico fue registrado por Trosborg (1995) cuando se dio cuenta de que los aprendientes de niveles más básicos evitaban el uso del imperativo, por miedo a sonar descorteses. Lo que revelamos en el presente estudio, es que existe un desarrollo pragmático en este sentido, que probablemente se vio favorecido por el contexto de inmersión y la cantidad de input a la que estaban expuestos los aprendientes de nuestra investigación. Recordemos que este desarrollo no se presenta en el empleo de pronombres y que este está asociado al nivel lingüístico de los informantes, por lo tanto, sería factible considerar que la carga de procesamiento que revisten las formas pronominales, es mayor que la que puede presentar el empleo de imperativo.

Consideremos el análisis detallado de casos para ver cambios dentro del acto nuclear.

Informante 1:

S1: *puedo usar tu coche por el fin de semana?*

S2: *puedo prestar \$3000 hasta yo voy al banco*

En este primer informante no se observan cambios significativos respecto al primer cuestionario; el enunciador vuelve a delimitar lo que pide en S1. En S2, persiste la confusión entre *prestar* y *tomar prestado* y no se aprecia un control sobre el empleo del modo subjuntivo después de frases adverbiales con *hasta que*.

Informante 2:

Gloria Toledo V.

S1: *me prestaría su auto esta fin de semana,*

S2: *Me prestaría \$3000*

A diferencia del primer caso, este informante manifiesta una evolución respecto al primer cuestionario, pues el sujeto formula sus peticiones en S1 y S2 de forma mucho más cortés que en la primera fase. Ambos contextos incluyen el uso del condicional, en enunciados breves y simples, pero efectivos. Por lo demás, se presenta el empleo correcto del verbo *prestar* y del pronombre de objeto indirecto asociado a este. Lo único que cabe objetar es el empleo de la forma *usted* en el trato pronominal, que no se ajusta a las relaciones de solidaridad y que no tiene que ver con un uso afectivo de este pronombre, como lo comprobamos en las entrevistas colectivas.

Informante 3:

S1: *prestame su auto por el fin de semana por favor,*

S2: *pasame 3 luca,*

En estos casos, el sujeto cambia la estrategia que había usado en la primera fase de ELE (duda preparatoria) y se inclina por la dirección de modo, que mitiga en S1 con la expresión de *por favor* y que deja sin atenuar en la situación 2. Esto implica una discriminación adecuada, tomando en cuenta la importancia de lo pedido en S1 y la escasa relevancia de lo que se pide en S2.

En este aprendiente hemos comprobado que existe una evolución notable respecto a la primera fase, en la cual sus enunciados parecían ambiguos y no incluían a su interlocutor como oyente.

Informante 4:

S1: *puedo usar tu auto para salir la ciudad este fin de semana?*

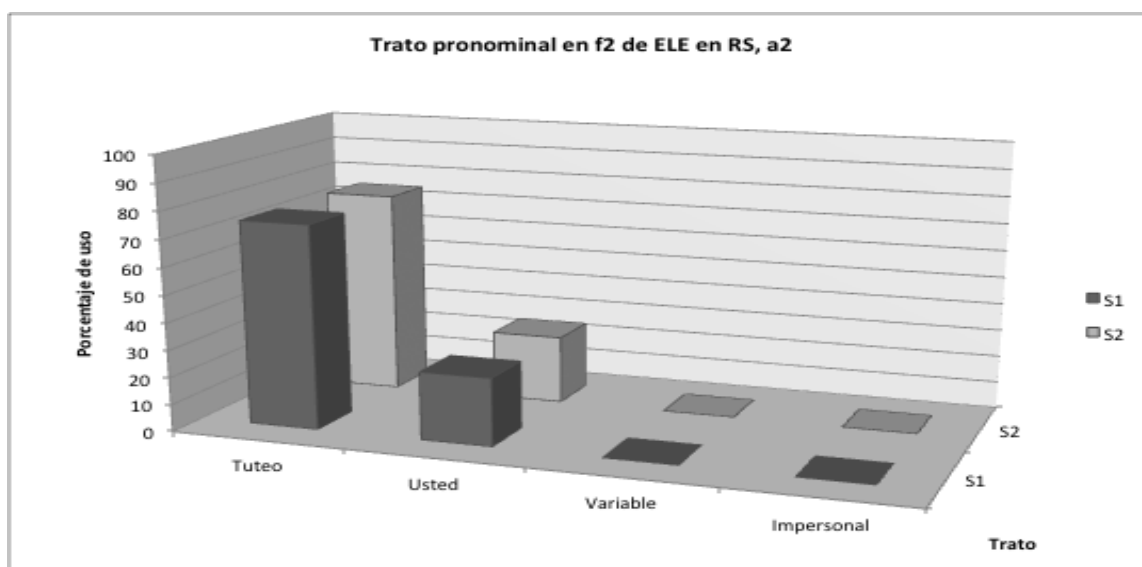
S2: *puedes pagar ahora*

Respecto al informante 4, también se evidencia una progresión en el nivel microestratégico, pues el sujeto ahora hace un uso adecuado de las formas pronominales de segunda persona y además incluye a su interlocutor en los enunciados, por cuanto mostraba cierta ambigüedad en su planteamiento y en la orientación en la fase 1.

### 5. 1. 6. 2. Fórmulas de tratamiento en HNN

En los primeros cuestionarios entregados por los informantes de nivel a2, se podían observar bastantes problemas en el control de los pronombres de segunda persona para incorporar un trato adecuado en la petición. En la primera situación, el uso más significativo fue el del pronombre *usted*, seguido de forma mucho menos importante, por el tuteo. En la segunda situación, *usted* es el único pronombre no seleccionado y la preferencia recae en el trato informal, no obstante, se comprueban problemas con los pronombres en el uso de trato impersonal y en la variación pronominal dentro de un mismo enunciado, que juntos representan un 50% de uso en S2.

**Gráfico 5. 1. 6. 2**



Gloria Toledo V.

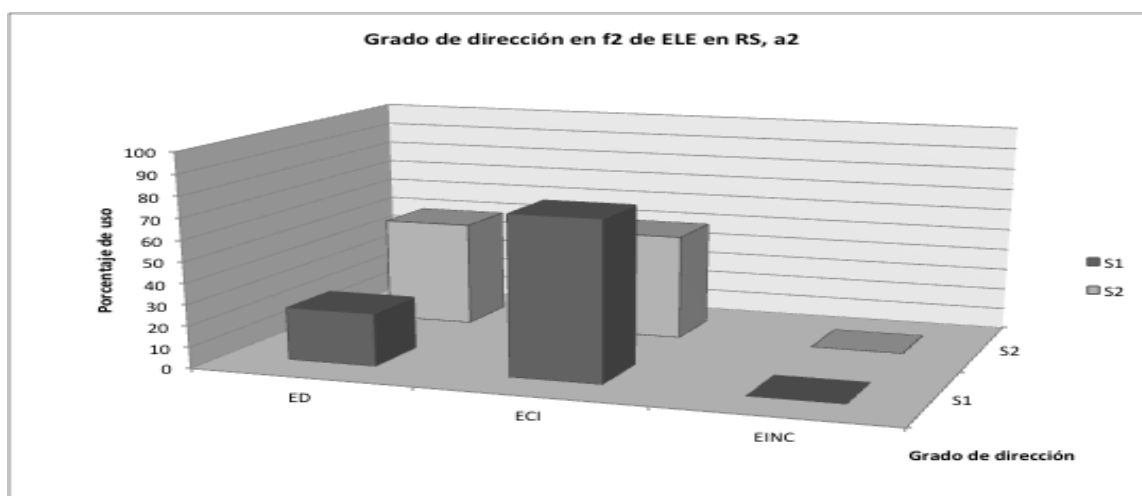
|    | Tuteo | Usted | Variable | Impersonal |
|----|-------|-------|----------|------------|
| S1 | 75    | 25    | 0        | 0          |
| S2 | 75    | 25    | 0        | 0          |

En esta segunda fase de ELE, es claro el desarrollo pragmalingüístico en el uso de los pronombres, que esta vez favorecen el trato informal en ambas situaciones y con igual proporción, seguidos por un porcentaje idéntico de empleo de *usted* en las situaciones 1 y 2. Como se puede apreciar, en esta segunda fase ya no existe trato impersonal ni variación pronominal dentro del enunciado, lo cual también apunta a una evolución hacia el comportamiento meta.

### 5. 1. 6. 3. Grado de dirección en la petición en HNN de ELE, fase 2 en RS

La primera fase mostró coincidencias importantes con la lengua meta en el empleo de indirección por parte del grupo *a2*. Tanto S1 como S2 favorecieron la utilización de estrategias convencionales indirectas, de la misma forma en que lo hicieron los hablantes chilenos. Además, la segunda situación incluyó la elección de un porcentaje menor de estrategias más directas, que también son observables entre los chilenos en S2.

**Gráfico 5. 1. 6. 3**



Gloria Toledo V.

|    | ED | ECI | EINC |
|----|----|-----|------|
| S1 | 25 | 75  | 0    |
| S2 | 50 | 50  | 0    |

En esta fase, el gráfico muestra el empleo de estrategias directas en la situación 1, que, de todas formas, fueron usadas mínimamente por los chilenos, pero siguen dominando las estrategias convencionales indirectas. La situación 2 en tanto, ya no mantiene el predominio de estrategias convencionales indirectas que caracteriza el comportamiento de la comunidad meta, pues ahora las preferencias se reparten de forma equitativa entre las estrategias convencionales indirectas y las estrategias directas.

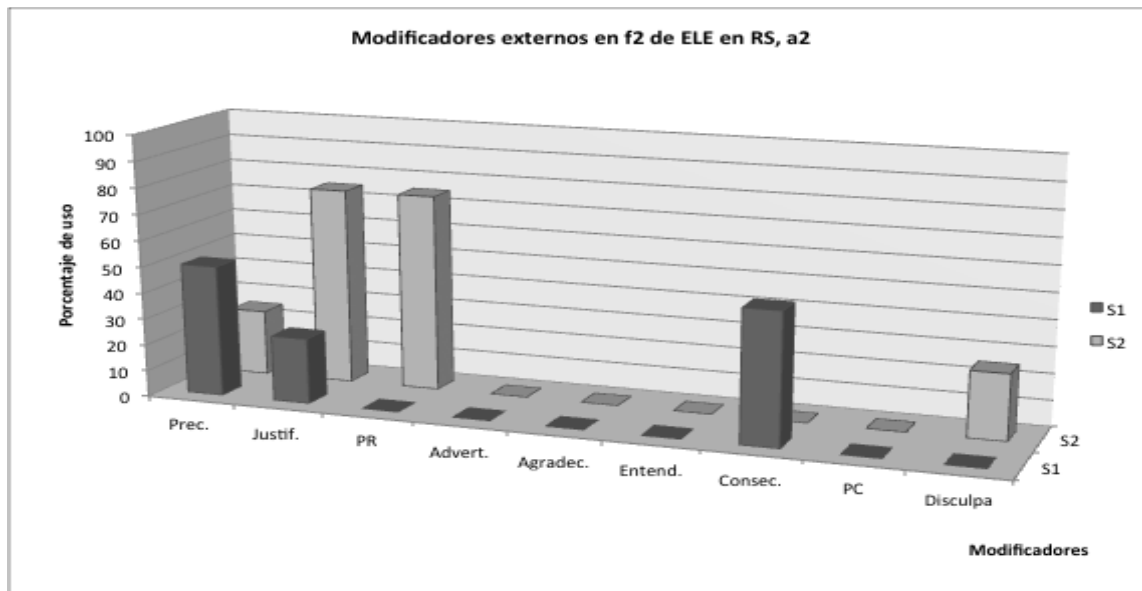
En este punto existe una paradoja que hemos observado antes en el análisis cualitativo de las producciones, las cuales exponen un desarrollo pragmático importante que, sin embargo, no se refleja en la selección a nivel macro.

#### **5. 1. 6. 4. Empleo de modificadores externos en HNN**

El análisis de los primeros cuestionarios del grupo *a2*, mostró la selección de tres recursos en S1: justificadores y promesas de reparo, en igual proporción, y precursores. La segunda situación muestra solo dos selecciones: promesas de reparo, preferidas por un margen bastante amplio y justificadores.

El gráfico siguiente muestra que, aunque se mantienen las preferencias por los tres primeros recursos que corresponden a las selecciones de los hablantes chilenos, en esta fase 2 aparecen nuevas opciones, ajenas a las particularidades de los HN de español: las expresiones de consecuencia en S1, con un porcentaje considerable de uso, y las disculpas en S2.

**Gráfico 5. 1. 6. 4**



|    | Prec. | Justif. | PR | Advert. | Agradec. | Entend. | Consec. | PC | Disculpa | Prom. |
|----|-------|---------|----|---------|----------|---------|---------|----|----------|-------|
| S1 | 50    | 25      | 0  | 0       | 0        | 0       | 50      | 0  | 0        | 1,25  |
| S2 | 25    | 75      | 75 | 0       | 0        | 0       | 0       | 0  | 25       | 2     |

En este punto comprobamos nuevamente que la amplitud en la selección de la fase 2, escapa a las preferencias de la comunidad meta. Por lo visto, los aprendientes se sienten con mayor confianza en el empleo de recursos que, al menos a nivel macro, no coinciden con las inclinaciones de los hablantes chilenos.

En el empleo promedio de movimientos de apoyo externo, S1 exhibe la misma cantidad de recursos que en la fase 1. La situación 2, por su parte, revela un incremento de medio punto respecto al uso de modificación en la etapa 1.

A continuación veamos el análisis de casos a nivel de microestrategias.

Informante 1:

S1: no incluye modificación externa.

S2: *Oye, + DP.*

Gloria Toledo V.

El informante 1 no presenta avances respecto a la primera fase; en dicha instancia, este aprendiz incluyó el uso de *por favor* en S1 y no empleó modificadores externos en S2. En la situación 2 no es necesario un mayor despliegue de cortesía o movimientos de apoyo y en este sentido el informante 1 realiza una petición adecuada, sin embargo, la primera situación demanda el uso de más recursos, que este aprendiz no emplea, a pesar de que su comportamiento en inglés/LM mostró un nivel de adecuación muy superior al observado en las dos fases de ELE.

Informante 2:

S1: *Oye, + DP + necesito ir a fuera de la ciudad.*

S2: *Disculpa, no tengo plata, y necesito comprar el boleto para el micro + DP.*

En el enunciado de S1 se evidencia que en esta segunda fase el empleo de modificación es menor que en la primera, donde este informante además incluyó una promesa de reparo, que ahora no se observa.

La situación 2 presenta un buen nivel de adecuación y el uso efectivo de *disculpa* como precursor, con lo cual este informante exhibe una mayor proximidad con los usos de la comunidad meta. Salvo esta selección, no existen mayores diferencias en el uso de modificadores respecto a la primera fase de ELE.

Informante 3:

S1: *Oye X, + DP + solo por el fin de semana.*

S2: *Oye X, + DM + no tengo plata conmigo para el ticket. Voy a darte la plata después.*

En la fase 1 este sujeto incluyó más movimientos de apoyo en la primera situación, no obstante se observa un progreso en la delimitación de lo que pide: *solo por el fin de semana*, puesto que en el primer cuestionario este informante había enfatizado la importancia de lo pedido, con la determinación implícita en la frase *por todo el fin de semana*.

Gloria Toledo V.

En S2 no se observan progresos respecto a la primera fase, si bien el nivel de adecuación era efectivo en ambas. Podría destacarse un mejor planteamiento sintáctico del enunciado en esta etapa, que hace la petición más clara para el oyente, pero que no incide en el despliegue de cortesía.

Informante 4:

S1: *Oye amigo, + DP + por favor?*

S2: *DP + y lo recuperaré tan pronto como posible.*

En este último caso, también se constata menor uso de modificación en los enunciados, especialmente en lo que respecta a S1, pues en la primera fase de ELE este informante incluía una justificación que aquí no se observa. Respecto a S2, no existen mayores cambios.

En definitiva, se puede apreciar que entre los aprendientes de nivel *a2*, en esta segunda fase de ELE, el uso de modificación es menos extenso que en la fase 1. Esta aparente involución coincide con el análisis a nivel macro, que registró un distanciamiento respecto a la lengua meta. Por lo visto, estos aprendientes se enfocaron más en la modificación del acto nuclear, disminuyendo el trabajo de los movimientos de apoyo externos.

#### **5. 1. 6. 5. Perspectiva en la petición de HNN**

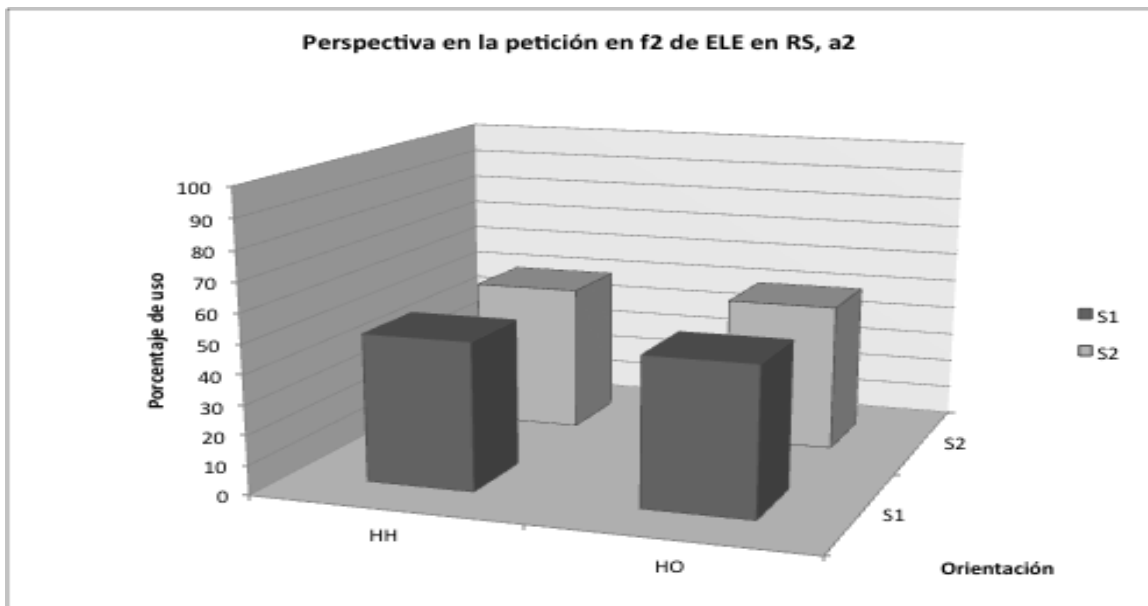
La perspectiva en la orientación es uno de los aspectos que exhibe mayores diferencias entre las dos lenguas nativas en estudio, ya que los hablantes chilenos favorecieron siempre la orientación hacia el oyente en situaciones de solidaridad, en tanto los angloparlantes exhiben una distribución más equitativa respecto a las perspectivas asumidas por el enunciador.



Gloria Toledo V.

En la primera fase de los cuestionarios, el grupo *a2* repartió sus preferencias igualmente entre orientación hacia el hablante y hacia el oyente para la primera situación y seleccionó de manera absoluta la orientación hacia el hablante en S2.

**Gráfico 5. 1. 6. 5**



|    | HH | HO |
|----|----|----|
| S1 | 50 | 50 |
| S2 | 50 | 50 |

En esta segunda fase de ELE aún es posible apreciar mayor proximidad con la lengua materna entre los aprendientes de nivel *a2*, puesto que las preferencias por HH y HO se reparten con iguales porcentajes en ambas situaciones, sin evidenciar una inclinación muy marcada hacia la perspectiva HO, como es el caso de los hablantes de la comunidad meta.

**Tabla 5. 1. 2: Cuadro comparativo de porcentajes de uso de recursos para la petición en relaciones de solidaridad, nivel a2, fase 2**

| Recursos   | Español/<br>LM<br>S1 | Español/<br>LM<br>S2 | ELE a2<br>S1 | ELE a2<br>S2 | Inglés/<br>LM<br>S1 | Inglés/<br>LM<br>S2 |
|------------|----------------------|----------------------|--------------|--------------|---------------------|---------------------|
| DM         | 5                    | 30                   | 25           | 25           | 0                   | 0                   |
| Perform.   | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 0                   | 0                   |
| RP         | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 25                  | 0                   |
| FO         | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 0                   | 0                   |
| FED        | 5                    | 0                    | 0            | 25           | 6                   | 13                  |
| FS         | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 0                   | 0                   |
| DP         | 80                   | 70                   | 75           | 50           | 75                  | 63                  |
| IF         | 10                   | 0                    | 0            | 0            | 0                   | 0                   |
| IS         | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 0                   | 0                   |
| ED         | 10                   | 30                   | 25           | 50           | 25                  | 13                  |
| ECI        | 80                   | 70                   | 75           | 50           | 50                  | 63                  |
| EINC       | 10                   | 0                    | 0            | 0            | 0                   | 0                   |
| Prec.      | 70                   | 55                   | 50           | 25           | 69                  | 44                  |
| Justif.    | 80                   | 95                   | 25           | 75           | 56                  | 44                  |
| PR         | 40                   | 75                   | 0            | 75           | 44                  | 75                  |
| Advert.    | 0                    | 5                    | 0            | 0            | 0                   | 0                   |
| Agradec.   | 0                    | 5                    | 0            | 0            | 0                   | 0                   |
| Entend.    | 5                    | 5                    | 0            | 0            | 0                   | 0                   |
| Consec.    | 0                    | 0                    | 50           | 0            | 0                   | 0                   |
| PC         | 5                    | 0                    | 0            | 0            | 13                  | 13                  |
| Disculpa   | 0                    | 0                    | 0            | 25           | 6                   | 6                   |
| HH         | 10                   | 0                    | 50           | 50           | 58                  | 42                  |
| HO         | 90                   | 100                  | 50           | 50           | 42                  | 58                  |
| Inclusiva  | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 0                   | 0                   |
| Impersonal | 0                    | 0                    | 0            | 0            | 0                   | 0                   |
| Tuteo      | 70                   | 80                   | 75           | 75           | -                   | -                   |
| Usted      | 15                   | 0                    | 25           | 25           | -                   | -                   |
| Voseo      | 35                   | 30                   | 0            | 0            | -                   | -                   |
| Variable   | -                    | -                    | 0            | 0            | -                   | -                   |

De la tabla 5. 1. 2 se desprende que la mayor parte de los recursos que usó el grupo a2, corresponde a los mismos con que operaron los informantes hablantes nativos de inglés y de español. De hecho, las casillas de color lila (que señalan los rasgos comunes entre las lenguas) mantienen su número respecto a la fase 1 en relaciones de solidaridad.

La segunda conducta importante tiende a la manifestación de rasgos idiosincrásicos, que en esta etapa disminuyen solo 1 punto respecto a la fase 1. En cuanto a la cercanía con la lengua meta, solo existe un avance de un punto entre la fase 1 y la fase actual, lo que no representa un cambio significativo a nivel macro. Por último, se mantiene el número de rasgos coincidentes de la fase 1 respecto a la lengua materna.

Tal como ocurrió en las relaciones asimétricas, se puede afirmar que los aspectos que muestran más evolución en situaciones de solidaridad tienen que ver con microestrategias o recursos internos y que en relaciones de solidaridad se limitan al acto nuclear de la petición, descuidando en alguna medida el trabajo de modificación externa.

#### 5. 1. 7 Análisis del grado de conciencia pragmática en relaciones de solidaridad nivel a2

**Tabla 5. 1. 7. 1: Respuestas consideradas como más adecuadas**

|     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6   | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|----|----|----|
| HN  | E | D | D | E | E | C   | E | E | D | E  | D  | D  |
| HNN | E | D | D | A | C | A/C | C | C | C | E  | D  | D  |

**Tabla 5. 1. 7. 2: Respuestas consideradas como menos adecuadas**

|     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7   | 8   | 9 | 10 | 11 | 12 |
|-----|---|---|---|---|---|---|-----|-----|---|----|----|----|
| HN  | C | A | A | A | A | E | D   | D   | A | D  | A  | A  |
| HNN | C | A | A | D | D | D | A/D | A/D | A | D  | C  | C  |

Ambas tablas muestran un desarrollo de la conciencia pragmática en este grupo de informantes, tanto respecto a la adecuación como a la inadecuación. Las situaciones que presentan evolución desde la fase 1 son las 3, 6, 10, 11 y 12. De la situación 3 se puede decir que ahora los informantes conocen el uso de *disculpe* como un vocativo y no solo

Gloria Toledo V.

como una forma de pedir perdón. Los logros en el resto de las situaciones tienen que ver con la comprensión de un equilibrio entre la cortesía, sin formalidad, y la confianza sin excesos (evitando la cortesía positiva) que esperan los hablantes chilenos al momento de recibir una petición.

La tabla 5. 1. 7. 2 exhibe nuevos progresos en las situaciones 1, 2, 3 y 9, donde todas las inadecuaciones son motivadas por un exceso de confianza, que se refleja en el empleo de voseo en situaciones de distancia social o en el uso de apelativos, a modo de precursores, que no son el nombre de la persona o *disculpe*.

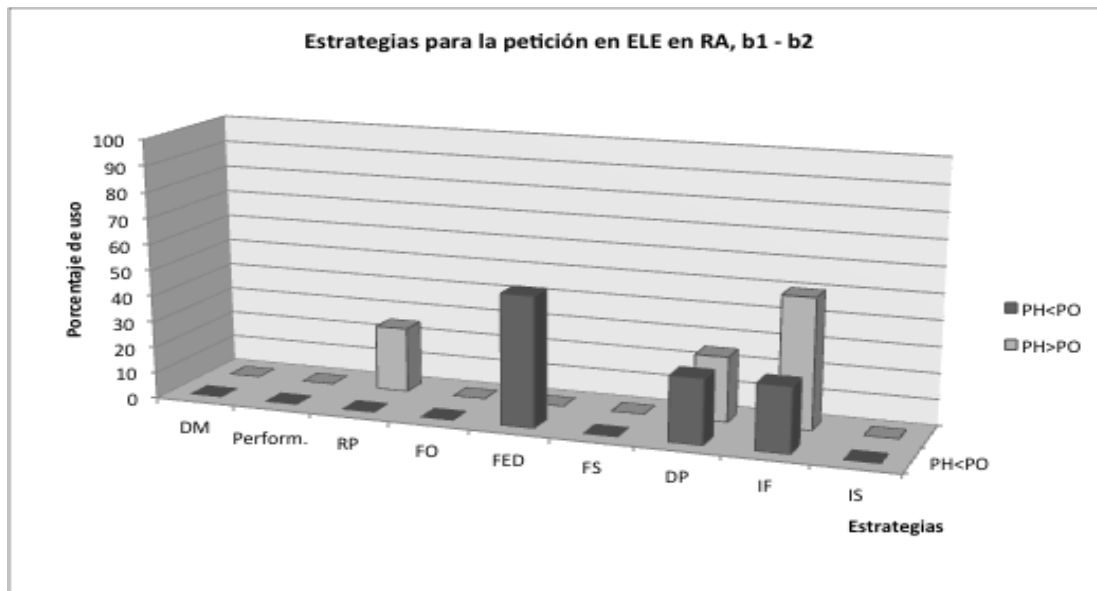
## **5. 2. Informantes de niveles *b1* – *b2***

### **Análisis del comportamiento pragmático en HNN de ELE de niveles *b1* – *b2*, fase 2 en relaciones asimétricas**

#### **5. 2. 1. Análisis de las estrategias usadas para la petición en HNN**

En el análisis de los primeros cuestionarios de los informantes de niveles *b*, se pudo observar la selección mayoritaria de frases de expresión de deseo en la primera situación, seguida en forma mucho menos marcada por la dirección de modo, que sin duda es una selección poco adecuada para la situación propuesta. En el segundo contexto de poder, este grupo *b* amplió la gama de estrategias que usó, en el siguiente orden decreciente: frases obligativas y dudas preparatorias, con igual proporción, y rodeos performativos, frases de expresión de deseo y expresiones indirectas fuertes, como opciones secundarias y con igual distribución porcentual.

**Gráfico 5. 2. 1**



|       | DM | Perform. | RP | FO | FED | FS | DP | IF | IS |
|-------|----|----------|----|----|-----|----|----|----|----|
| PH<PO | 0  | 0        | 0  | 0  | 50  | 0  | 25 | 25 | 0  |
| PH>PO | 0  | 0        | 25 | 0  | 0   | 0  | 25 | 50 | 0  |

El gráfico 5. 2. 1 muestra que en el primer contexto se mantiene la preferencia por las frases de expresión de deseo, pero aparecen nuevas selecciones: dudas preparatorias y frases indirectas fuertes con igual porcentaje de uso. Tanto las dudas preparatorias como las expresiones indirectas fuertes parecen más adecuadas que la dirección de modo que había aparecido en la primera etapa, sin embargo, ninguna de las dos estrategias mencionadas corresponde al repertorio favorito de los hablantes chilenos. De cualquier forma, el uso de DP e IF es observable en los hablantes nativos de español, lo que no sucede con la dirección de modo y, en este sentido, se puede constatar un cambio que tiende a una mayor adecuación respecto a la comunidad meta.

Revisemos cada caso a nivel microestratégico, para comprobar si existe desarrollo pragmático en este plano.

Informante 1:

Gloria Toledo V.

PH<PO: *necesito dos días libres para hacer algo importante.*

PH>PO: *puedes tomar tiempo durante otra semana?*

Respecto a la primera fase, se observa un avance en términos de selección léxica. La formulación de las peticiones es prácticamente la misma en ambas situaciones, pero el reemplazo de *sacar tiempo* por *tomar tiempo*, contribuye a formular el acto de habla de manera más clara, si bien, en ningún caso, esto influye en la cortesía.

Informante 2:

PH<PO: *Lo que pasa es que necesito tomar dos días libres del trabajo.*

PH>PO: *es difícil para mí permitirte a tomar un paseo en este momento.*

En los enunciados del informante 2 es posible observar un desarrollo en el ámbito de la cortesía, pues este sujeto formula sus peticiones de forma más indirecta de lo que hizo en la fase 1. De hecho, la petición en PH>PO cambia de una frase de expresión de deseo a una expresión indirecta fuerte, que de todas formas tiene un escaso porcentaje de uso (al igual que las frases de expresión de deseo) entre los hablantes chilenos, quienes privilegiaron, por un margen más bien estrecho, los rodeos performativos. Ahora bien, aun cuando este sujeto plantea su petición de forma más indirecta en la segunda situación, se presenta un problema importante cuando este define como un *paseo*, el requerimiento del interlocutor. Recordemos que la elección de FED, por parte de los chilenos en el primer contexto, busca mantener una imagen positiva relacionada con la responsabilidad en el trabajo, y en este sentido, definir la necesidad del interlocutor como un *paseo* -sin que se haya planteado antes de esta forma- afecta a la imagen del interlocutor y es poco cortés e incluso agresivo con este. En el plano gramatical, persisten problemas con el uso de las preposiciones, ya que en este caso se incluye una sin haber necesidad: *es difícil para mí a permitirte.*

Informante 3:

Gloria Toledo V.

PH<PO: *Puedo pedir unos días libre para tener tiempo para hacer algo muy importante.*

PH>PO: *necesitamos toda la gente trabajando aquí durante esos días.*

El informante 3 muestra cambios relevantes solo en la primera situación, por cuanto en la fase 1 había seleccionado la dirección de modo para efectuar la petición. Sin duda, el cambio a duda preparatoria en esta fase, resulta mucho más adecuado para el contexto que se ha definido. Por otra parte, el informante refuerza el acto nuclear con una justificación que incorpora en este y que no había empleado como movimiento de apoyo en la fase anterior.

Respecto a la situación PH>PO, este sujeto cambia la perspectiva de su petición desde una orientación hacia el hablante hacia una perspectiva inclusiva, que compromete menos al hablante en una decisión que afecta al interlocutor y, simultáneamente, lo compromete en una obligación en la que este no parece el responsable exclusivo. Nuevamente se evidencia un problema con preposiciones, ya que este sujeto omite la *a* personal antes del objeto directo: *necesitamos toda la gente > necesitamos a toda la gente.*

Informante 4:

PH<PO: *Tengo una obligación la semana próxima que no puedo perder.*

PH>PO: *ahora no es el tiempo para hacerlo.*

Para la primera situación y en el primer cuestionario, este informante había planteado su licencia laboral como *vacaciones*. Al respecto, podemos ver un avance en la argumentación en esta etapa, porque las vacaciones no son un tiempo que pueda tomarse sin una planificación previa y con bastante antelación. En cuanto al contexto PH>PO, no se observan mayores cambios en la modificación interna.

Aunque se aprecian algunas variaciones positivas en el planteamiento interno de las peticiones en contextos de asimetría, estas no muestran una progresión tan notoria hacia la lengua meta como en el nivel *a2*. No obstante, son distinguibles algunos cambios a

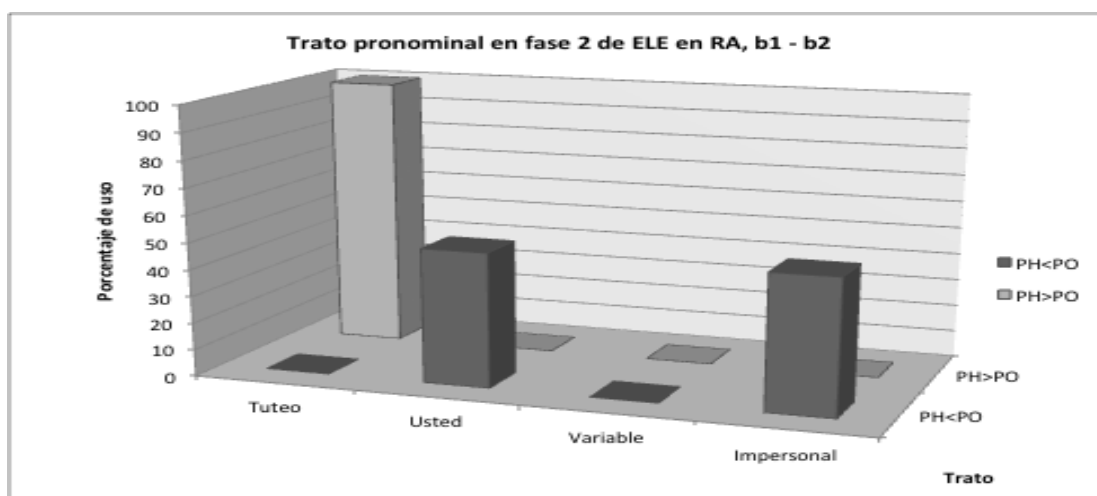
nivel macro en la selección de estrategias, y de movimientos de apoyo, que apuntan a justificaciones más aceptadas por la comunidad meta.

### 5. 2. 2. Manejo de fórmulas de tratamiento en HNN

Cuando consultamos a nuestros informantes de niveles *b1 – b2* sobre los aspectos que les resultaron más difíciles de llevar a cabo en la petición, estos se refirieron a la selección pronominal. Según ellos, conocían los pronombres y la conjugación de segunda persona formal e informal, pero no siempre sabían cómo emplearla.

La fase 1 de ELE muestra que entre este grupo de aprendientes, el trato impersonal es el más significativo en la primera situación, en tanto el segundo contexto favoreció la selección de tuteo. Con estas opciones, los aprendientes de este grupo no lograron igualar el comportamiento de la comunidad meta, sin embargo, en el trato impersonal en el primer contexto, se percibe una conciencia de parte de los informantes, en cuanto a formular una petición que debe ser adecuada desde el punto de vista de la cortesía. El trato impersonal es, en este sentido, una estrategia con que los aprendientes cuentan para inhibir una forma sobre la cual aún no tienen un control eficiente.

**Gráfico 5. 2. 2**





Gloria Toledo V.

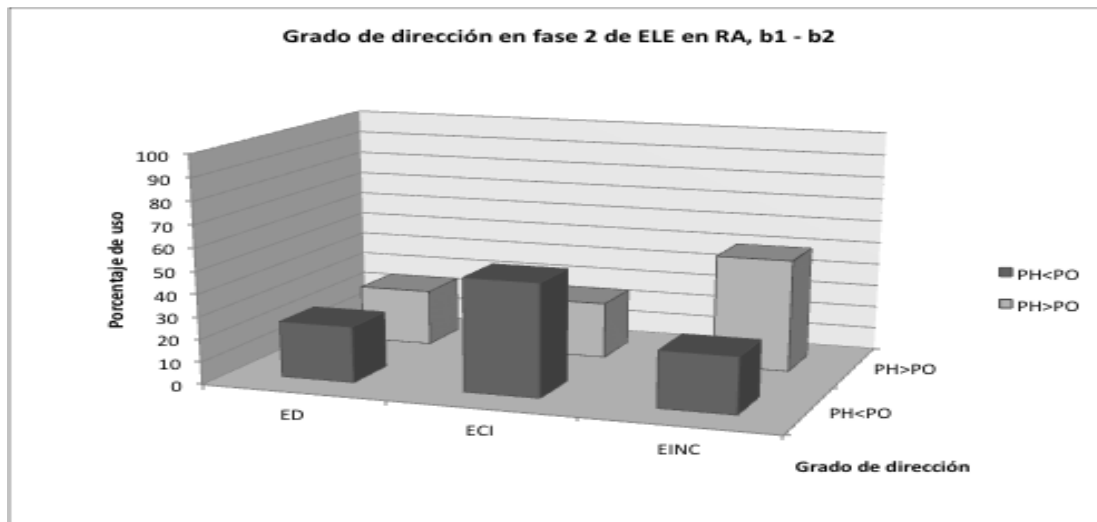
|       | Tuteo | Usted | Variable | Impersonal |
|-------|-------|-------|----------|------------|
| PH<PO | 0     | 50    | 0        | 50         |
| PH>PO | 100   | 0     | 0        | 0          |

El gráfico 5. 2. 2 muestra desarrollo pragmático en la primera situación, pues los informantes distribuyen sus opciones entre el trato impersonal y el trato formal. Recordemos que el empleo de la impersonalidad se articula como una estrategia que evita el uso de formas pronominales y su correspondiente conjugación verbal de segunda persona singular. En consecuencia, percibimos que en esta fase los aprendientes sienten más confianza en el manejo de los pronombres. No obstante, esa confianza se traduce en la selección absoluta de tuteo en PH>PO, lo cual no apunta hacia el comportamiento de la comunidad meta, que prefirió el trato formal en el segundo contexto. A esta dificultad se refirieron los aprendientes cuando comentaron sobre el manejo de pronombres: según ellos no es que no conocieran bien las formas o que no fueran capaces de usarlas, sino que no sabían cuándo hacer un manejo adecuado de ellas. Esto es importante pues, en casi cuatro meses de estadía en la comunidad meta, los aprendientes aún presentan dificultades de orden pragmático en este punto.

### 5. 2. 3. Análisis del grado de dirección/ indirección en HNN

En la primera etapa de cumplimentación de los cuestionarios de actuación pragmática, los aprendientes de niveles *b1 – b2* evidenciaron una relación inversa en la dirección con que se desarrollaron en cada una de las situaciones de poder en relaciones asimétricas, donde la primera situación favoreció la dirección y la segunda, las estrategias convencionales indirectas.

**Gráfico 5. 2. 3**



|       | ED | ECI | EINC |
|-------|----|-----|------|
| PH<PO | 25 | 50  | 25   |
| PH>PO | 25 | 25  | 50   |

En el análisis del gráfico 5. 2. 3 comprobamos que este grupo de informantes *b* muestra un retroceso respecto a la primera etapa. Lo que podemos observar en esta segunda fase es una mayor amplitud de distribución en el rango de dirección preestablecido y que, en esta ocasión privilegia tendencias que no se ajustan a las de la comunidad meta.

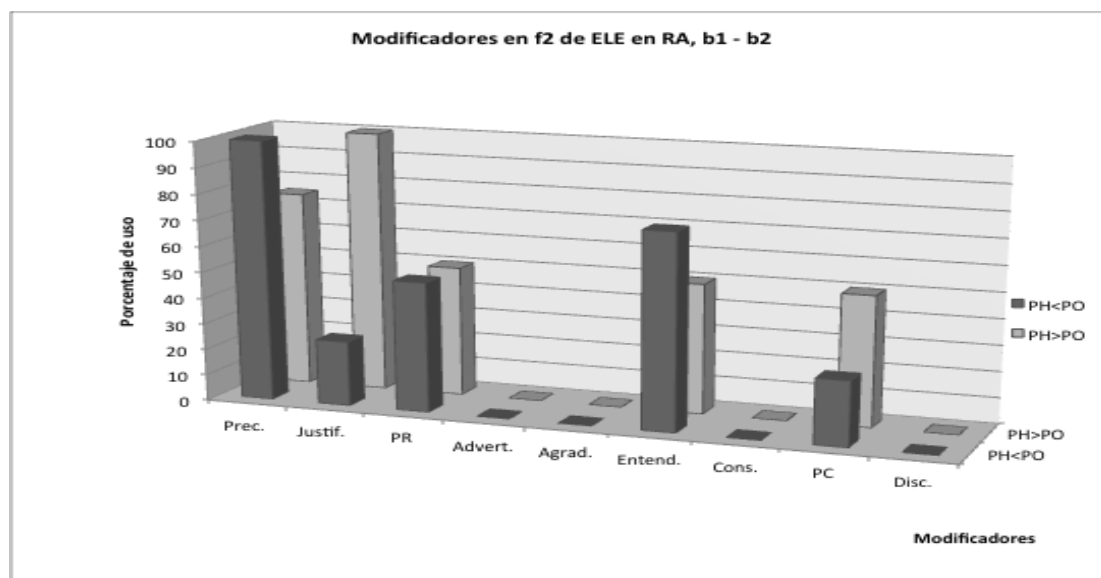
En este punto vemos, con más claridad que en el empleo de otros recursos, una involución pragmática en la interlengua de estos aprendientes, conforme al desarrollo de su interlengua, que no comparece con la evolución en el plano pragmático, lo cual lleva a suponer que la relación gramática – pragmática depende de la naturaleza del rasgo en estudio. En el caso del nivel de dirección, que es una característica pragmática, no se observa una evolución hacia la lengua meta, a pesar de que sí se evidencia desarrollo lingüístico entre estos hablantes. Paradójicamente, un rasgo de orden gramatical, como es la conjugación pronominal en segunda persona, muestra una evolución hacia el

manejo adecuado de estas formas, que va de la mano con un incremento en el nivel de L2 de los aprendientes.

#### 5. 2. 4. Empleo de modificadores externos en HNN

La revisión de los movimientos de apoyo externo en la primera etapa de ELE del grupo *b1* – *b2* en la fase 1, muestra que en la primera situación de poder las selecciones favorecieron el empleo de precursores y expresiones de entendimiento, seguidos, con un margen considerable de distancia, por los justificadores. La segunda situación revela el uso de justificadores en primer lugar, seguido por precursores y expresiones de entendimiento, que comparten el mismo porcentaje de uso.

**Gráfico 5. 2. 4**



|       | Prec. | Justif. | PR | Advert. | Agrad. | Entend. | Cons. | PC | Disc. | Prom. |
|-------|-------|---------|----|---------|--------|---------|-------|----|-------|-------|
| PH<PO | 100   | 25      | 50 | 0       | 0      | 75      | 0     | 25 | 0     | 2,75  |
| PH>PO | 75    | 100     | 50 | 0       | 0      | 50      | 0     | 50 | 0     | 3,25  |

En la situación PH<PO, el gráfico 5. 2. 4 muestra un panorama similar al de la fase 1, debido a que en esta fase se privilegia el empleo de precursores y expresiones de

Gloria Toledo V.

entendimiento. La principal diferencia radica en que la tercera opción ya no recae en los justificadores, sino en las promesas de reparo, lo que de alguna forma muestra una mayor capacidad de negociación en el acto de habla.

En PH>PO se mantiene la preferencia por los justificadores, pero también se observa un amplio uso de otros movimientos de apoyo; precursores, promesas de reparo, expresiones de entendimiento y preguntas de cierre.

En cuanto al promedio de empleo de modificadores externos, la primera situación mantiene la misma cantidad de recursos por informantes, pero el segundo contexto de poder expone un incremento de un punto en el uso, con lo cual el manejo de modificadores externos en este contexto, es el más prominente de todos los grupos de informantes analizados hasta aquí.

Pasemos a revisar el análisis de casos a nivel microestratégico.

Informante 1:

PH<PO: *Disculpe señor, + FED + Me doy cuenta que yo tengo mucho trabajo, pero yo se que yo puedo terminarlo.*

PH>PO: *Disculpe señor, pero + DP + sabes que tenemos mucho trabajo, y necesitamos tu apoya.*

Son pocos los cambios que se observan en la formulación de los modificadores en ambas situaciones, no obstante se evidencian algunos progresos de orden gramatical y léxico en la formulación del acto de habla en PH>PO y se comprueba, una vez más, el empleo de *disculpe* como precursor, el cual hemos visto en varias ocasiones en el análisis de la fase 2. La introducción de este término es importante dado su amplio uso en la comunidad de habla chilena, como una forma respetuosa de llamar la atención en situaciones donde existe distancia social o asimetría o incluso en situaciones de solidaridad, si el verbo se

Gloria Toledo V.

conjuga en segunda persona singular. En el espectro opuesto, el empleo más común es el de *oye*, cuando existe solidaridad y poca o nula distancia social.

Respecto al trato, el segundo contexto muestra la coexistencia de *señor* y tuteo en un mismo enunciado, lo cual verifica una dificultad de adquisición de orden pragmalingüístico de estas prácticas, más que un problema de adquisición sociopragmático.

Informante 2:

PH<PO: *Disculpe ¿tiene un momentito? Lo que pasa es que + FED + La cosa es que tengo demasiado trabajo para hacer, pero puedo traerlo conmigo si está de acuerdo. ¿Qué piensa Ud.?*

PH>PO: *A ver, honestamente hay, alto nivel de trabajo ahora así que + RP + ¿Hay una razón urgente, o es posible que puedas esperar hasta la próxima semana?*

En los enunciados del informante 2, llama la atención que este sujeto mantenga un comportamiento muy similar al de la fase 1, considerando que ninguno de nuestros informantes conservó un registro de lo que contestó en el primer cuestionario. De cualquier forma, en ambas fases de ELE este sujeto se desenvuelve de forma adecuada y solo se podría objetar el uso de *honestamente* en lugar de *la verdad es que...*, si bien este fallo no influye en la cortesía ni en el propósito ilocutivo del acto.

Informante 3:

PH<PO: *Yo sé que tengo mucho trabajo aquí pero necesito preguntar a Ud. algo muy importante + DP.*

PH>PO: *Lo siento mucho porque yo quiero darte algunos días libres pero infortunadamente + IF + Si quisieras, podrás tener días libres después.*

En el caso de este aprendiente, se observan algunos avances tales como la calificación de lo que se pide en PH<PO, al definirlo como algo *muy importante*. También se puede destacar el hecho de que el hablante manifieste que quiere acceder a la petición de su

Gloria Toledo V.

interlocutor, pero no puede hacerlo *infortunadamente* (> *desgraciadamente*). De esta forma, con la selección comentada en el primer enunciado, el hablante resguarda su imagen propia. Por otra parte, con el empleo del adverbio *infortunadamente*, el enunciador establece empatía con su interlocutor y en consecuencia, ambas situaciones evidencian un desarrollo en el despliegue de cortesía.

Informante 4:

PH<PO: *Disculpa, señor/a - ¿Podemos hablar un rato? + FED + Sé que hay mucho trabajo que hacer, pero tomaré algunas cosas para hacer en el avión, y quedaré después de horas oficinas mañana también para preparar los informes antes de salir.*

PH>PO: *Lo siento –entiendo que necesitas tus días de vacaciones, pero + IF + Tenemos demasiado trabajo, y cada día nos falta más manos en la oficina. Eres uno de los mejores empleados acá, y la verdad es que no podemos lograr este último proyecto sin tu ayuda. Si esperas, te puedo ofrecer otro día libre ¿Te parece?*

En estos últimos casos se observan mejoras en la primera situación, pues en esta ocasión el hablante no esgrime el estrés como una razón para ausentarse. A este avance se agrega el empleo de modificadores que enfatizan en las promesas de reparo, lo que hace la petición más convincente para el interlocutor.

En PH>PO se observa una mayor extensión de los modificadores y también el empleo eficaz de cortesía positiva, cuando el enunciador menciona que su interlocutor es uno de los mejores empleados y que la permanencia de este es vital para hacer el trabajo pendiente.

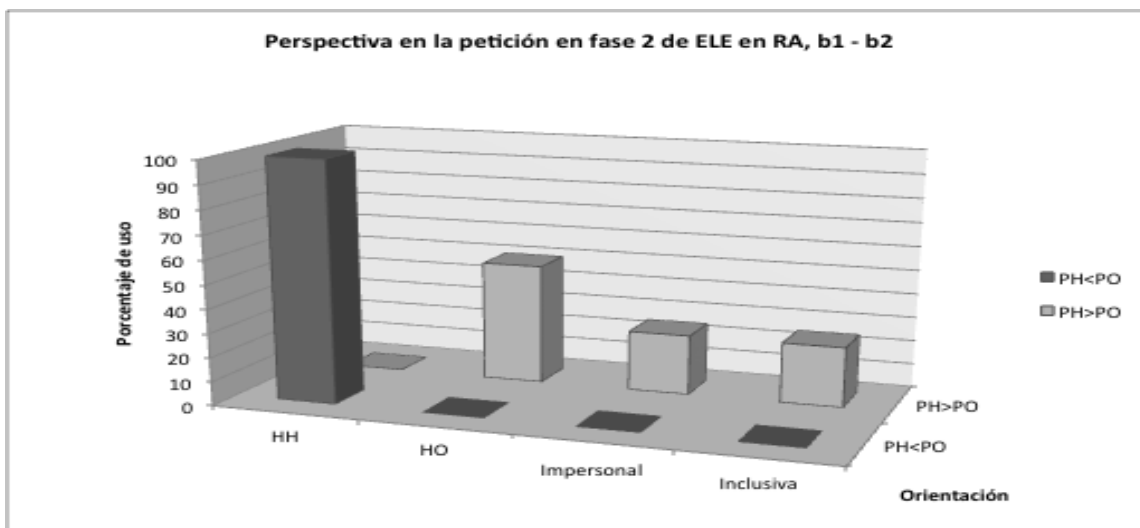
De todos los informantes de nivel *b1 – b2* el cuarto es el que muestra un desarrollo más marcado, puesto que en general son pocos los aspectos que evolucionan desde la fase 1 a la 2. De todas formas, existe la incorporación de términos que tienden a la cortesía y

que demuestran el conocimiento de marcadores discursivos de uso frecuente en la comunidad meta.

### 5. 2. 5. Perspectiva en la petición en HNN

En cuanto a la orientación elegida por los informantes de niveles *b* en la primera fase, no se constató un progreso hacia la lengua meta. En efecto, la selección mayoritaria en la primera situación fue la orientación hacia el hablante y en la segunda, hacia el oyente, vale decir, el comportamiento inverso respecto a los hablantes chilenos, que seleccionaron orientación hacia el oyente y hacia el hablante para la primera y la segunda situación respectivamente. La conducta del grupo *b* en la segunda situación muestra un margen de preferencia por HO que es muy poco amplio, pues comparte el otro 50% de los usos con las orientaciones HH e impersonal.

**Gráfico 5. 2. 5**



|       | HH  | HO | Impersonal | Inclusiva |
|-------|-----|----|------------|-----------|
| PH<PO | 100 | 0  | 0          | 0         |
| PH>PO | 0   | 50 | 25         | 25        |

Gloria Toledo V.

Como se desprende del gráfico 5. 2. 5, las perspectivas asumidas por el enunciador en esta segunda fase mantienen, a grandes rasgos, las selecciones de la fase 1. En esta ocasión se presenta la selección absoluta de orientación HH en la primera situación y la selección de un 50% de HO, compartida con orientación impersonal y un recurso nuevo en esta fase: la orientación inclusiva, que en el caso de los hablantes chilenos se manifestó escasamente, como refuerzo del acto nuclear en el primer contexto de poder.



**Tabla 5. 2: Cuadro comparativo de porcentajes de uso de recursos en relaciones asimétricas, niveles b1 – b2, fase 2**

| Recursos   | Español/<br>LM<br>PH<PO | Español/<br>LM<br>PH>PO | ELE b1-b2<br>PH<PO | ELE b1 –<br>b2<br>PH>PO | Inglés/ LM<br>PH<PO | Inglés/ LM<br>PH>PO |
|------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|-------------------------|---------------------|---------------------|
| DM         | 0                       | 5                       | 0                  | 0                       | 0                   | 0                   |
| Perform.   | 10                      | 10                      | 0                  | 0                       | 6                   | 0                   |
| RP         | 5                       | 30                      | 0                  | 25                      | 6                   | 19                  |
| FO         | 15                      | 0                       | 0                  | 0                       | 0                   | 6                   |
| FED        | 60                      | 10                      | 50                 | 0                       | 63                  | 25                  |
| FS         | 0                       | 15                      | 0                  | 0                       | 0                   | 6                   |
| DP         | 5                       | 20                      | 25                 | 25                      | 38                  | 44                  |
| IF         | 5                       | 10                      | 25                 | 50                      | 0                   | 6                   |
| IS         | 0                       | 0                       | 0                  | 0                       | 0                   | 0                   |
| ED         | 90                      | 50                      | 25                 | 25                      | 63                  | 50                  |
| ECI        | 5                       | 40                      | 50                 | 25                      | 44                  | 44                  |
| EINC       | 5                       | 10                      | 25                 | 50                      | 0                   | 0                   |
| Prec.      | 70                      | 25                      | 100                | 75                      | 75                  | 6                   |
| Justif.    | 55                      | 85                      | 25                 | 100                     | 44                  | 75                  |
| PR         | 55                      | 5                       | 50                 | 50                      | 56                  | 38                  |
| Advert.    | 10                      | 0                       | 0                  | 0                       | 0                   | 0                   |
| Agradec.   | 10                      | 25                      | 0                  | 0                       | 19                  | 13                  |
| Entend.    | 45                      | 50                      | 75                 | 50                      | 81                  | 69                  |
| Consec.    | 0                       | 5                       | 0                  | 0                       | 6                   | 6                   |
| PC         | 5                       | 0                       | 25                 | 50                      | 13                  | 13                  |
| Disculpa   | 5                       | 0                       | 0                  | 0                       | 13                  | 0                   |
| HH         | 10                      | 66                      | 100                | 0                       | 88                  | 6                   |
| HO         | 66                      | 29                      | 0                  | 50                      | 13                  | 75                  |
| Inclusiva  | 5                       | 0                       | 0                  | 25                      | 0                   | 0                   |
| Impersonal | 19                      | 5                       | 0                  | 25                      | 0                   | 0                   |
| Tuteo      | 20                      | 40                      | 0                  | 100                     | -                   | -                   |
| Usted      | 55                      | 55                      | 50                 | 0                       | -                   | -                   |
| Impers.    | 25                      | 5                       | 50                 | 0                       | -                   | -                   |
| Variable   | -                       | -                       | 0                  | 0                       | -                   | -                   |

En el análisis de la tabla 5. 2 se comprueba un aumento de los rasgos idiosincrásicos en esta segunda etapa. Los rasgos comunes a todos los grupos en estudio y también los aspectos que se aproximan a la lengua objeto también se mantienen, en tanto que la tendencia hacia la LM disminuye considerablemente de once a siete puntos. Conforme a lo señalado, se puede decir que no es constatable un desarrollo pragmático de los

aprendientes de niveles *b1 – b2* desde el punto de vista de los recursos a nivel macro, por cuanto la mayor cantidad de rasgos, que en la fase 1 se relacionaban con la lengua materna de estos sujetos y que disminuyeron en esta etapa, ahora se evidencian en características idiosincrásicas que no tienen relación ni con el inglés ni el español.

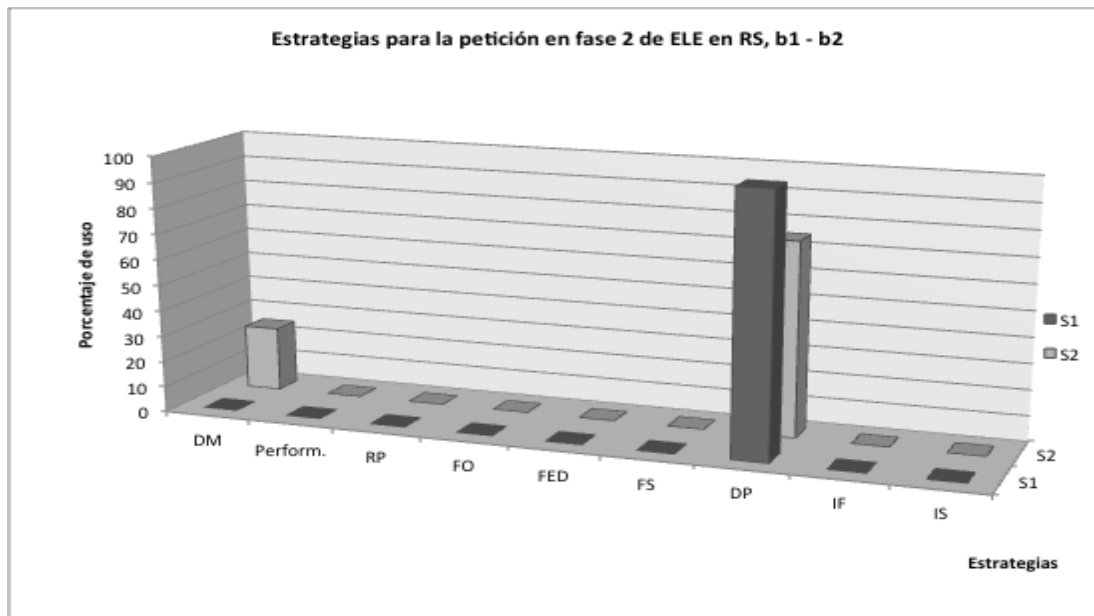
#### **5. 2. 6. Análisis del comportamiento pragmático en HNN de ELE de niveles *b1 – b2*, fase 2 en relaciones de solidaridad**

##### **5. 2. 6. 1. Análisis de las estrategias usadas para la petición en HNN**

La primera fase en relaciones de solidaridad, mostró selecciones estratégicas absolutas para ambos contextos de poder entre los aprendientes de niveles *b1 – b2*. Esta preferencia, que recae en las dudas preparatorias, extrema los resultados observados tanto en hablantes chilenos como angloparlantes, pues estas funcionan transversalmente como un recurso convencional para los hablantes en contextos de solidaridad.

El gráfico a continuación muestra que en la fase 2 en relaciones de solidaridad, nuevamente se privilegia el empleo de dudas preparatorias, en ambas situaciones, aunque en esta ocasión se introduce la selección de la dirección de modo. En esta nueva incorporación estratégica se aprecia un avance en el desarrollo pragmático del grupo *b*, que a estas alturas muestra más soltura en el empleo de recursos que fueron omitidos en la fase 1. En efecto, la dirección de modo fue empleada por los hablantes chilenos como segunda preferencia, justamente en el segundo contexto de poder.

**Gráfico 5. 2. 6. 1**



|    | DM | Perform. | RP | FO | FED | FS | DP  | IF | IS |
|----|----|----------|----|----|-----|----|-----|----|----|
| S1 | 0  | 0        | 0  | 0  | 0   | 0  | 100 | 0  | 0  |
| S2 | 25 | 0        | 0  | 0  | 0   | 0  | 75  | 0  | 0  |

A continuación, veremos si a nivel microestratégico también se constata algún grado de desarrollo, para la modificación del acto nuclear.

Informante 1:

S1: *¿Puedes prestarme tu auto?*

S2: *préstame tres lucas por favor; no tengo cambio.*

Dos avances son observables en estos enunciados: primero, que ya no se presentan problemas de variación pronominal en S1 y luego, la incorporación de un chilenismo en S2 *lucas*, que significa *mil pesos*. A esto se suma la opción de dirección de modo en S2, que es totalmente adecuada para este contexto.

Informante 2:

S1: *puedes prestarme el auto?*

Gloria Toledo V.

S2: *¿Puedes prestármelo?*

En este caso nuevamente es observable un mejor control de los pronombres en S1. En cuanto a la situación 2, el acto nuclear ya no incorpora movimientos de apoyo como lo hizo este sujeto en la primera etapa, sin embargo, en esta ocasión el aprendiente emplea varios modificadores externos, como veremos más adelante.

Informante 3:

S1: *Puedes prestarme tu auto ese fin de semana?*

S2: *puedes darme 3000 pesos?*

El informante 3 evidencia importantes avances respecto a la conjugación verbal y pronominal del verbo *prestar*, de tal forma que los enunciados en esta fase son claros y no presentan ambigüedad para el oyente.

Informante 4:

S1: *me puedes prestar tu auto para usar este fin de semana?*

S2: *me fias un boleto para el micro?*

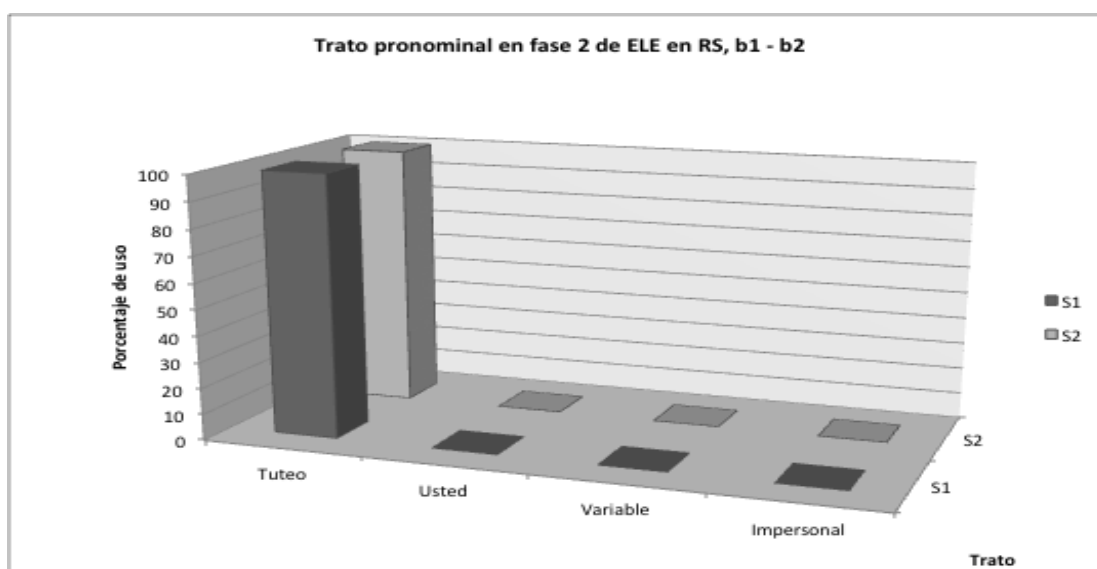
El informante 4, que había expuesto una importante evolución en su actuación pragmática en relaciones asimétricas, en estos contextos no evidencia mayores cambios respecto a la primera fase, aunque tanto en esa etapa como en la presente, sus enunciados se plantearon de forma correcta y adecuada. Es destacable el empleo del verbo *fíar* -que nos consta que fue adquirido por el aprendiente en sus clases de ELE- como también el uso correcto del pronombre objetivo indirecto *me*.

De manera general se puede afirmar que, entre informantes de niveles *b1 – b2* en situaciones de solidaridad, existe un desarrollo pragmlingüístico, que tiende a mejorar la claridad de los planteamientos y que, por lo mismo, asegura la consecución de la meta ilocutiva.

### 5. 2. 6. 2. Fórmulas de tratamiento en HNN

En la primera fase de ELE, los aprendientes de niveles *b* revelaron problemas en la formulación del trato en las peticiones, lo cual se evidenció en la selección múltiple de pronombres dentro de un mismo enunciado en S1. La situación 2 mostró un mejor desempeño puesto que la selección absoluta de estos informantes recae en el tuteo, cuya preferencia se ajusta al comportamiento de los hablantes chilenos.

**Gráfico 5. 2. 6. 2**



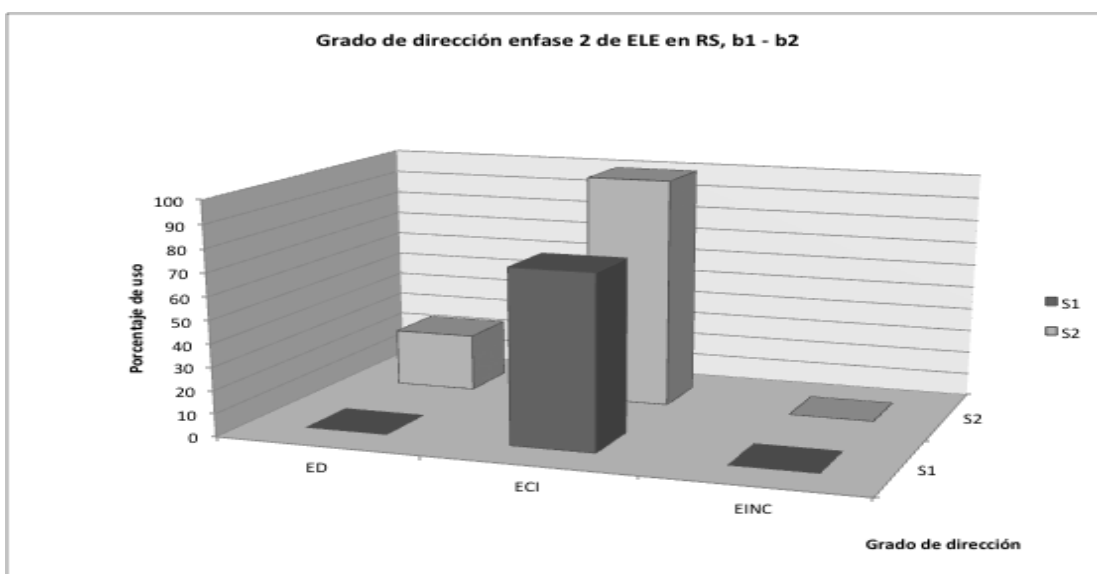
|    | Tuteo | Usted | Variable | Impersonal |
|----|-------|-------|----------|------------|
| S1 | 100   | 0     | 0        | 0          |
| S2 | 100   | 0     | 0        | 0          |

En esta etapa, el gráfico arriba muestra progresos notables en la selección pronominal para ambas situaciones. Con este cambio se genera un avance importante hacia el comportamiento de la comunidad meta, aunque los aprendientes no hayan incorporado el empleo de *usted* afectivo, ni el voseo que, según ellos mismos comentaron durante las entrevistas colectivas, son rasgos que conocen, pero que no están interesados en adquirir, debido a que su empleo se limita al contexto chileno.

### 5. 2. 6. 3. Grado de dirección en la petición en HNN

En la primera fase de ELE, encontramos la selección absoluta de estrategias convencionales indirectas en ambas situaciones, debido a que la selección estratégica de las dudas preparatorias también fue de un 100%, en los dos contextos de solidaridad sugeridos en el cuestionario.

**Gráfico 5. 2. 6. 3**



|    | ED | ECI | EINC |
|----|----|-----|------|
| S1 | 0  | 75  | 0    |
| S2 | 25 | 100 | 0    |

En esta oportunidad, los informantes de niveles *b1 – b2* presentan cambios en la segunda situación, donde las estrategias convencionales indirectas, que son mayoría, comparten el porcentaje total de uso con las estrategias directas. Con este cambio se concreta un acercamiento a la lengua objeto, la cual muestra un porcentaje considerable (30%) de estrategias directas en S2. Evidentemente, el mayor grado de dirección entre los hablantes chilenos se debe al empleo de dirección de modo en la situación 2, que se constituye como el único contexto, de los cuatro propuestos en relaciones asimétricas y

relaciones de solidaridad, donde es adecuado el empleo de formas con un grado extremo de dirección.

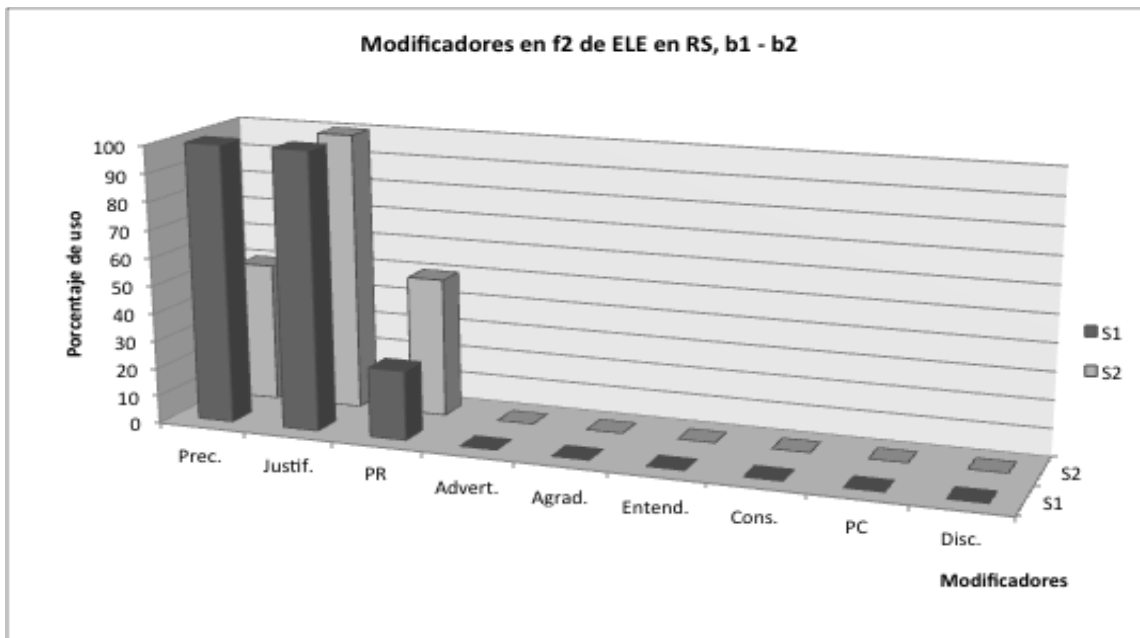
#### **5. 2. 6. 4. Empleo de modificadores externos en HNN**

El empleo de modificación externa en relaciones de solidaridad muestra una tendencia similar en todos los grupos de lengua y de nivel que hemos tomado en cuenta en este estudio. En el caso de los informantes de niveles *b1 – b2*, los primeros cuestionarios mostraron el uso preponderante de justificadores y precursores en S1. Estos mismos recursos son también los más usados en la situación 2, pero con diferente distribución porcentual y la adición de un nuevo modificador: las promesas de reparo, que tienen la primera inclinación de uso, seguido por los justificadores y finalmente por los precursores.

La presente fase de ELE muestra algunos cambios, que no implican un mayor acercamiento a la lengua meta. De hecho, y como ya señalamos, la gran mayoría del total de nuestros informantes en todos los grupos prefirieron los tres primeros modificadores: precursores, justificadores y promesas de reparo, en ambas situaciones.

Entre los cambios advertidos en esta etapa destaca la selección absoluta de precursores y justificadores en la primera situación y de justificadores en la segunda, lo cual coincide con los usos más frecuentes del grupo meta. El contraste entre el grupo *b* y la comunidad meta, se encuentra en el empleo de promesas de reparo en la segunda situación, que es más amplio entre los hablantes nativos del español de Chile.

**Gráfico 5. 2. 6. 4**



|    | Prec. | Justif. | PR | Advert. | Agrad. | Entend. | Cons. | PC | Disc. | Prom. |
|----|-------|---------|----|---------|--------|---------|-------|----|-------|-------|
| S1 | 100   | 100     | 25 | 0       | 0      | 0       | 0     | 0  | 0     | 2,25  |
| S2 | 50    | 100     | 50 | 0       | 0      | 0       | 0     | 0  | 0     | 2     |

En lo relativo al uso de modificadores en esta etapa, el grupo *b* mantiene el promedio de S1 en la primera fase, pero en esta oportunidad el empleo de movimientos de apoyo externo baja levemente (medio punto) en la situación 2.

El análisis detallado de casos nos muestra algunos avances en la correcta selección léxica de términos que contribuyen a la cortesía dentro del enunciado y a la claridad en el planteamiento de la petición. Por otra parte, los aprendientes incorporan chilenismos, que operan de forma contextualmente adecuada para este tipo de relaciones sociales, como veremos a continuación.

Informante 1:

S1: *Oye, yo tengo que salir esta fin de semana, pero no tengo ningún transporte. + DP*



Gloria Toledo V.

S2: no emplea modificación externa.

El informante 1 no manifiesta mayores progresos en la composición interna de la modificación y no hace uso de ningún recurso externo en S2, aunque sí lo hizo dentro del acto nuclear. De cualquier forma, tanto los enunciados de la primera fase como los de esta, presentan una formulación adecuada y sin problemas para la comprensión del oyente.

Informante 2:

S1: *¿Puedes hacerme un favor, porfa? Necesito salir de la ciudad para el fin de semana, + DP.*

S2: *Mira, necesito preguntarte para un gran favor... es que... no tengo el cambio correcto para comprar el boleto para el bus. + DP + Es más o menos \$3,000, y voy a devolverlo a ti al tiro.*

En el primer enunciado, el sujeto agrega la expresión *porfa* (> *por favor*), que es empleado entre los hablantes chilenos más jóvenes en situaciones informales. Esto marca la correcta asociación de un término con su contexto de uso y, por lo mismo, una efectiva discriminación pragmática en el uso de este aprendiente.

Por otra parte, llama la atención la extensión de los modificadores en S2 y la definición de lo que se pide como *un gran favor*, en circunstancias de que se trata de algo muy simple.

En este enunciado también se observa la incorporación de una expresión local; *al tiro* (< *inmediatamente*). En el ámbito gramatical, aún se constata confusión entre los verbos *preguntar* y *pedir*, por interferencia de la lengua materna (*to ask*, para ambos usos en español).

Informante 3:

S1: *¡Amigo! + DP + Necesito ir a la ciudad y no puedo sin el auto. Por fa?!*

Gloria Toledo V.

*S2: Ay! No tengo dinero por la micro... + DP + Voy a devolver la plata tan pronto como es posible.*

El informante 3 ha incluido un precursor en S1, que no había empleado en la primera fase, lo cual de alguna forma atentaba contra la cortesía positiva que demanda este contexto, sin embargo, el término *amigo* no es muy habitual en la comunidad meta para dirigirse a alguien con quien se tiene mucha confianza, aunque efectivamente exista un lazo de amistad entre los interlocutores.

En cuanto a S2, la primera fase presentaba un problema de construcción léxica que se soluciona en esta fase: *te pago para atrás > Voy a devolver la plata tan pronto como es posible*. Con este cambio, el enunciado de esta etapa se formula de manera más clara y esto beneficia la intención ilocutiva del hablante, aunque este estudiante aún no controle la discriminación modal.

Informante 4:

*S1: ¡Hola chica! Tengo una pregunta -+ DP + Necesito ir a la ciudad y el mío está en el mecánico. Te compraré una cerveza cuando regrese.*

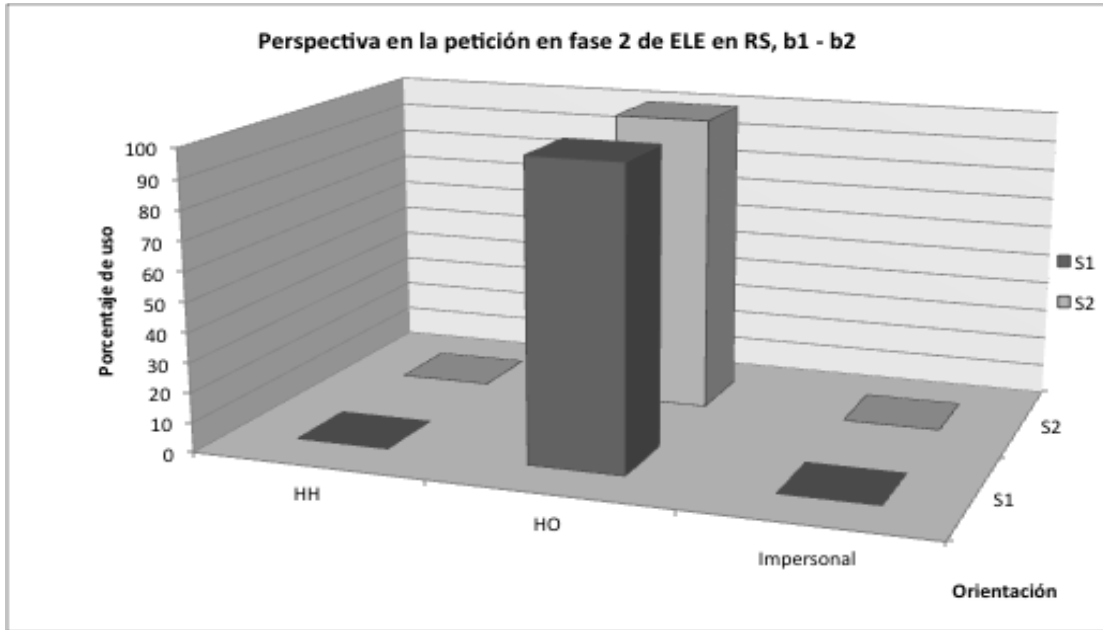
*S2: Hola + DP + Tengo dinero pero nada en efectivo. Pagaré por tuyo la próxima vez.*

El informante 4 no presenta mayores cambios respecto al primer cuestionario, si bien la formulación de las peticiones es adecuada tanto en esa fase como en la presente.

#### **5. 2. 6. 5 Perspectiva en la petición de HNN**

En el análisis de los primeros cuestionarios del grupo *b1 – b2*, se observa la selección absoluta de orientación hacia el oyente en ambas situaciones. Este comportamiento coincide con el de la lengua meta, que tiende de forma muy marcada a la orientación hacia el oyente, en ambos contextos de solidaridad.

Gráfico 5. 2. 6. 5



**Tabla 5. 2. 1: Cuadro comparativo de porcentajes de uso de recursos relaciones de solidaridad, niveles *b1 – b2*, fase 2**

| Recursos   | Español/LM S1 | Español/LM S2 | ELE f1 S1 | ELE f1 S2 | Inglés/ LM S1 | Inglés/ LM S2 |
|------------|---------------|---------------|-----------|-----------|---------------|---------------|
| DM         | 5             | 30            | 0         | 0         | 0             | 0             |
| Perform.   | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| RP         | 0             | 0             | 0         | 0         | 25            | 0             |
| FO         | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| FED        | 5             | 0             | 0         | 0         | 6             | 13            |
| FS         | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| DP         | 80            | 70            | 100       | 100       | 75            | 63            |
| IF         | 10            | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| IS         | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| ED         | 10            | 0             | 0         | 25        | 25            | 13            |
| ECI        | 80            | 100           | 100       | 75        | 50            | 63            |
| EINC       | 10            | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| Prec.      | 70            | 75            | 50        | 0         | 69            | 44            |
| Justif.    | 80            | 100           | 75        | 50        | 56            | 44            |
| PR         | 40            | 25            | 100       | 0         | 44            | 75            |
| Advert.    | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| Agradec.   | 0             | 0             | 25        | 0         | 0             | 0             |
| Entend.    | 5             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| Consec.    | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| PC         | 5             | 25            | 0         | 0         | 13            | 13            |
| Disculpa   | 0             | 0             | 0         | 0         | 6             | 6             |
| HH         | 10            | 0             | 0         | 0         | 58            | 42            |
| HO         | 90            | 100           | 100       | 100       | 42            | 58            |
| Inclusiva  | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| Impersonal | 0             | 0             | 0         | 0         | 0             | 0             |
| Tuteo      | 70            | 80            | 25        | 100       | -             | -             |
| Usted      | 15            | 0             | 0         | 0         | -             | -             |
| Voseo      | 35            | 30            | 0         | 0         | -             | -             |
| Variable   | -             | -             | 75        | 0         | -             | -             |

El gráfico arriba refleja cómo se mantiene la perspectiva en la segunda toma de los cuestionarios. Como ya señalamos, este comportamiento se ajusta al de la lengua meta y su mantenimiento revela que no existe involución pragmática en la IL de estos aprendientes, debido a que el único cambio posible en cuanto a la perspectiva en la petición, habría marcado un retroceso en el desarrollo interlingüístico de estos aprendientes, sin embargo, se comprueba que en las selecciones para la orientación, el grupo *b* manifiesta su mayor proximidad con la lengua objeto. La tabla 5. 2. 1 muestra un aumento de las características comunes respecto a la primera fase y asimismo, una disminución notable de los rasgos idiosincrásicos (7 puntos). Las coincidencias con la lengua materna se mantienen en esta etapa y se constata el aumento en cuatro puntos de coincidencias con la lengua objeto. En otras palabras, puede sostenerse que existe desarrollo pragmático, a nivel macroestratégico, entre los informantes de los niveles *b1* – *b2*, en lo que respecta a las situaciones de solidaridad.

**5. 2. 7 Análisis del grado de conciencia pragmática en aprendientes de niveles *b1* – *b2* en fase 2, en relaciones de solidaridad**

**Tabla 5. 2. 7. 1: Respuestas consideradas como más adecuadas**

|            | 1 | 2   | 3   | 4 | 5 | 6   | 7 | 8 | 9   | 10 | 11 | 12 |
|------------|---|-----|-----|---|---|-----|---|---|-----|----|----|----|
| <b>HN</b>  | E | D   | D   | E | E | C   | E | E | D   | E  | D  | D  |
| <b>HNN</b> | E | A/D | A/D | C | C | A/C | E | E | B/D | E  | D  | D  |

**Tabla 5. 2. 7. 2: Respuestas consideradas como menos adecuadas**

|            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7   | 8   | 9 | 10 | 11 | 12 |
|------------|---|---|---|---|---|---|-----|-----|---|----|----|----|
| <b>HN</b>  | C | A | A | A | A | E | D   | D   | A | D  | A  | A  |
| <b>HNN</b> | C | C | C | D | D | D | A/D | A/D | A | C  | C  | C  |

Gloria Toledo V.

Los informantes del grupo *b* muestran también un desarrollo de la conciencia pragmática en las nociones de adecuación e inadecuación. Los avances respecto a la conciencia de adecuación se registran en las situaciones 7, 8 y 9, donde 7 y 8 suponen el conocimiento del empleo de *disculpe* como precursor para llamar la atención del oyente y 9, el empleo de *joven* como apelativo y *por favor* como el precursor más adecuado.

En cuanto a la conciencia de inadecuación, que aún se mantiene más baja respecto a las nociones de lo que es más adecuado, se observan avances en las situaciones 7 y 8, en las cuales se llega a comprender que el tuteo y el uso del nombre de pila del jefe, como precursor, son inadecuados para los contextos propuestos, es decir, estos aprendientes han comprendido que la cortesía positiva no se aplica de forma muy extensiva en la sociedad de Santiago de Chile .

### **5. 3. Informantes de niveles *c1* – *c2***

#### **Análisis del comportamiento pragmático en HNN de ELE de niveles *c1* – *c2*, fase 2 en relaciones asimétricas**

##### **5. 3. 1 Análisis de las estrategias usadas para la petición en HNN**

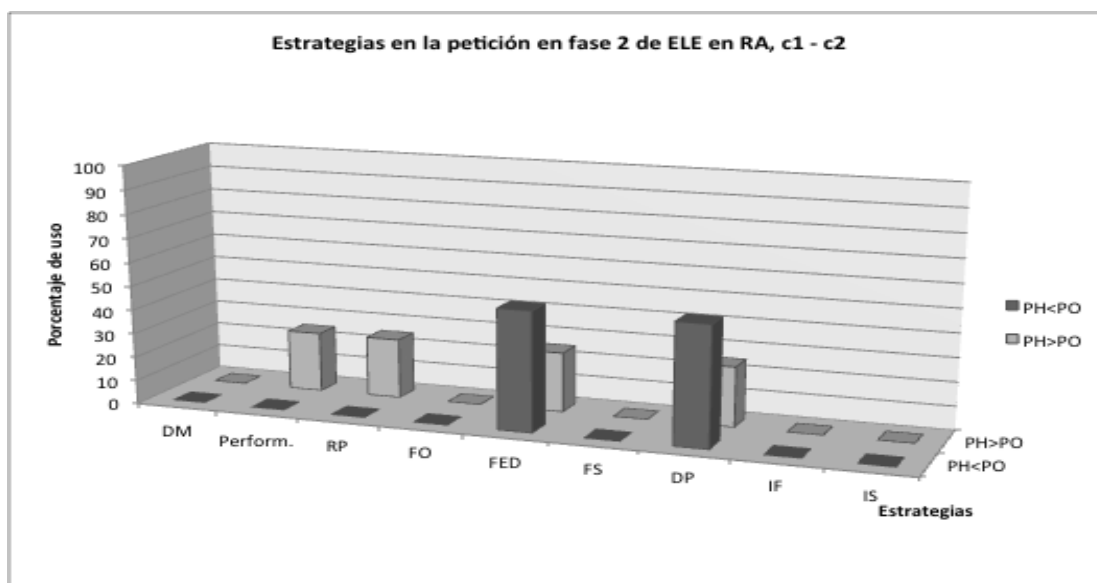
En la primera aplicación de los cuestionarios de actuación pragmática, nuestros informantes de niveles *c1* – *c2* seleccionaron tres estrategias en la primera situación, de las cuales las frases de expresión de deseo fueron las más empleadas y de forma secundaria, las dudas preparatorias y las expresiones indirectas fuertes, que comparten el mismo porcentaje de uso.

La situación PH>PO privilegió, en igual proporción, los rodeos performativos y las dudas preparatorias, excluyendo el empleo de más estrategias. Esto manifiesta una diferencia importante con la lengua meta, debido a que la amplitud de la selección en la segunda

situación es mucho más importante entre los chilenos, que aquella exhibida por este grupo de aprendientes en la primera etapa.

En la segunda fase, los informantes de los niveles superiores mantienen la preferencia por FED en la primera situación, pero esta vez su uso se equipara al de las dudas preparatorias, sin incluir el empleo de más estrategias. Esto no indica un desarrollo hacia la lengua meta, pues los hablantes chilenos privilegiaron ampliamente las frases de expresión de deseo, mostraron una segunda preferencia por los rodeos performativos y su selección de dudas preparatorias fue muy poco importante.

**Gráfico 5. 3. 1**



|       | DM | Perform. | RP | FO | FED | FS | DP | IF | IS |
|-------|----|----------|----|----|-----|----|----|----|----|
| PH<PO | 0  | 0        | 0  | 0  | 50  | 0  | 50 | 0  | 0  |
| PH>PO | 0  | 25       | 25 | 0  | 25  | 0  | 25 | 0  | 0  |

Por otra parte, la situación PH>PO sí evidencia una inclinación hacia la lengua meta, ya que esta vez los informantes de niveles c manifiestan mayor amplitud en la selección. Esta tendencia al empleo de más recursos en el segundo contexto, sin exhibir una

Gloria Toledo V.

preferencia muy notoria por ninguno de ellos, coincide con el comportamiento de los hablantes chilenos, si bien la distribución del uso es diferente entre ambos grupos. Las coincidencias más relevantes respecto a la selección estratégica entre el grupo *c* y los chilenos, se encuentran en el empleo de rodeos performativos y dudas preparatorias.

Veamos a continuación qué grado de evolución se manifiesta entre los hablantes de niveles *c* respecto a la modificación dentro del acto nuclear.

Informante 1:

PH<PO: *¿me podría dar unos días feriados para resolverlo?*

PH>PO: *si es posible te pido que postergues tus vacaciones por un ratito.*

En la primera situación el informante 1 selecciona equivocadamente el término *feriado* como sinónimo de un día *libre*. Fuera de ese error -que no dificulta ni la comprensión ni la cortesía- no se perciben mayores problemas en la primera situación.

Respecto al contexto PH>PO, nuevamente se presenta un problema de selección léxica puesto que, de acuerdo a las instrucciones del cuestionario, lo que requiere el empleado no son vacaciones, sino unos días libres. También llama la atención el uso del diminutivo *ratito*, que cumple con el objetivo de mitigar la petición, pero que en su carácter de diminutivo, no es empleado por los hablantes chilenos en este contexto de habla.

Informante 2:

PH<PO: *necesito tomar dos días para poder resolver todo.*

PH>PO: *Sería posible tomar los días en una semana en vez de ahora?*

En esta segunda fase, el informante 2 incluye una justificación dentro del acto nuclear, pero con esto no contribuye a mejorar o desmejorar la petición en términos pragmáticos.

En cuanto a la situación PH>PO, tampoco se perciben mayores cambios y/ o progresos respecto a la fase 1.

Informante 3:



Gloria Toledo V.

PH<PO: *voy a necesitar unos días fuera de la oficina.*

PH>PO: *necesito que esté conmigo en la oficina para que haya otra persona adecuada presente.*

En el primer enunciado el informante cambia de estrategia y emplea una frase de expresión de deseo en lugar de una expresión indirecta fuerte, lo que sin duda marca una evolución a nivel macroestratégico, pues las frases indirectas fuertes son muy poco seleccionadas por los hablantes chilenos en este tipo de contexto.

En el contexto PH>PO también se observa una evolución respecto a la fase1, debido a que esta vez el informante formuló la petición resguardando su imagen y rango, que parecía vulnerable en el primer cuestionario. Este avance es relevante, por cuanto el resguardo de la imagen social es primordial dentro de la cultura meta.

Informante 4:

PH<PO: *Sería posible que yo no trabajara estos dos días?*

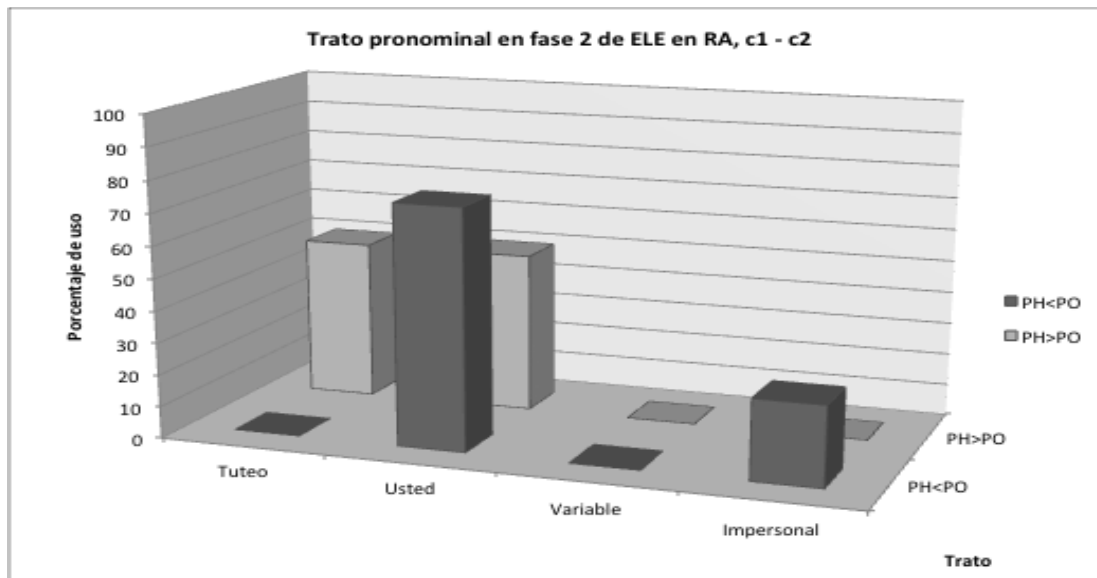
PH>PO: *¿Usted puede posponer su vacación?*

En ambos enunciados el informante 4 básicamente repite la formulación de la petición en la fase 1, no obstante se observan mejoras en el plano sintáctico, que no inciden mayormente ni en la comprensión del enunciado ni en la cortesía de éste, sino solo en su nivel de elaboración.

### **5. 3. 2. Manejo de fórmulas de tratamiento en HNN**

En el primer contexto que plantea el cuestionario de actuación pragmática, el trato preponderante entre los informantes del grupo c es el formal, seguido muy detrás por el trato impersonal. La segunda situación exhibe usos compartidos, en igual proporción, de formalidad y tuteo. Por otra parte, en este nivel ya no existen problemas de variación pronominal en un mismo enunciado.

**Gráfico 5. 3. 2**



|       | Tuteo | Usted | Variable | Impersonal |
|-------|-------|-------|----------|------------|
| PH<PO | 0     | 75    | 0        | 25         |
| PH>PO | 50    | 50    | 0        | 0          |

En el gráfico 5. 3. 2 vemos que la situación no ha cambiado entre este grupo de informantes. Se privilegia el trato formal en la primera situación y se da un caso de empleo de impersonalidad, que entre los hablantes chilenos mostraba un 25% de uso en la primera situación. En PH>PO se mantiene el equilibrio entre el uso de *usted* y el tuteo, que en los hablantes chilenos guardaba una relación de 55% y 40% respectivamente.

Los avances que pudieron haberse manifestado en esta segunda fase, tendrían que ver con un incremento del trato formal en la segunda situación, sin embargo, la estabilidad en el trato pronominal respecto a la fase 1, mantiene el buen desempeño pragmático en ese ámbito, entre este grupo de aprendientes.

### 5. 3. 3. Análisis del grado de dirección/ indirección en HNN

La mayor distancia respecto a la lengua meta en cuanto al grado de dirección que emplearon los informantes de *c1 - c2*, se encuentra en la primera situación. En efecto,

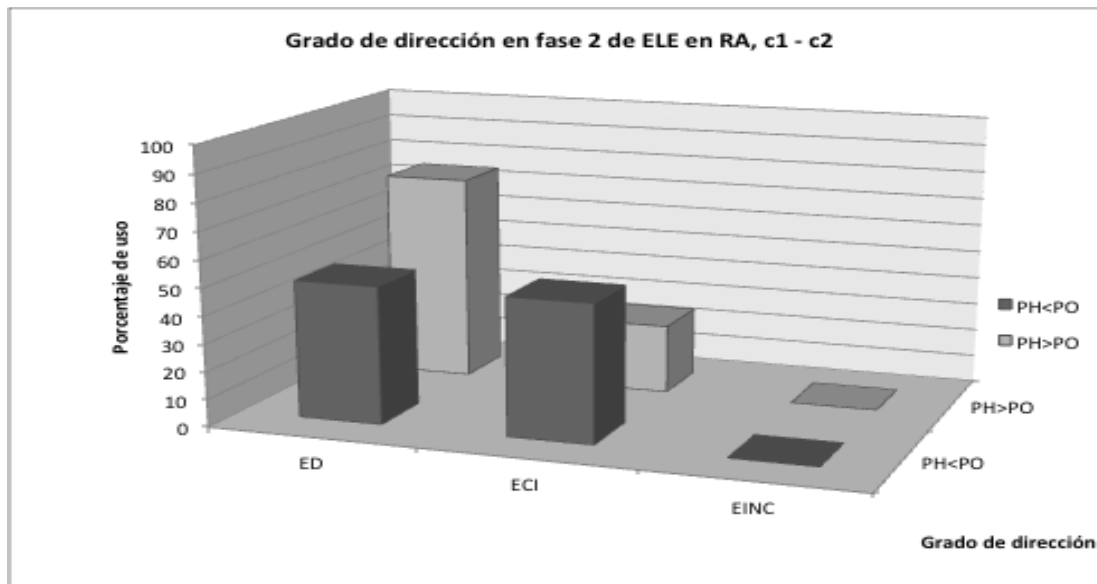
Gloria Toledo V.

este grupo de aprendientes no manifiesta una preferencia marcada por las estrategias directas, que entre los chilenos representa un 90% del uso total. En este grupo la distancia entre estrategias directas y estrategias convencionales indirectas era de solo un 25%, a lo que se agrega la incorporación de estrategias indirectas no convencionales, con otro 25% de uso, que entre los hablantes chilenos solo alcanzaba un 5%, al igual que las estrategias convencionales indirectas. En este sentido, la primera etapa de ELE evidenciaba una tendencia a la lengua materna, respecto al grado de direccionalidad con que opera el enunciador.

Cabría esperar un desarrollo hacia la lengua meta en cuanto a un empleo más significativo de dirección en esta segunda etapa, sin embargo, en el gráfico 5. 3. 3 vemos que no se concreta una evolución en términos de mayor empleo de dirección entre este grupo de informantes. De hecho, la diferencia entre el empleo de ED y ECI se hace nula ahora en  $PH < PO$ .

En la segunda situación, se marca distancia entre el uso de estrategias directas y estrategias convencionales indirectas a favor de las primeras, no obstante, entre los hablantes chilenos la diferencia entre uno y otro grado de dirección no es tan notoria como se ve en esta fase entre los HNN de niveles  $c1 - c2$ .

**Gráfico 5. 3. 3**



|       | ED | ECI | EINC |
|-------|----|-----|------|
| PH<PO | 50 | 50  | 0    |
| PH>PO | 75 | 25  | 0    |

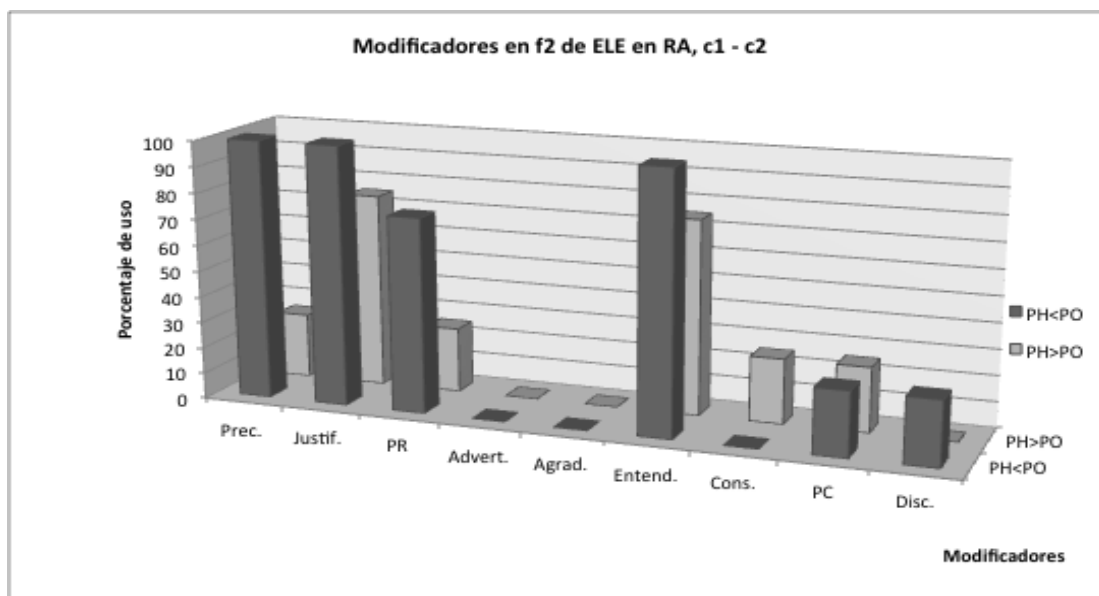
#### 5. 3. 4. Empleo de modificadores externos en HNN

El empleo de movimientos de apoyo externo en la primera fase, muestra la selección absoluta de precursores y expresiones de entendimiento y de un 75% de promesas de reparo en el contexto PH<PO. En la segunda situación se favorece el uso de justificadores y promesas de reparo, con un 100% de empleo cada uno y un 75% en la utilización de expresiones de entendimiento. La mayor diferencia respecto a los hablantes chilenos radica en el empleo de promesas de reparo, pues entre estos su uso es mínimo, en la segunda situación de poder.

En la segunda fase de ELE, los aprendientes del grupo *c* agregan a los tres modificadores más empleados en la primera etapa, otro uso importante: los justificadores. Con esto se genera un acercamiento a la lengua meta, que favorece la utilización de estos mismos

recursos, aunque con un empleo menos significativo que el exhibido por los aprendientes de niveles *c1 – c2*.

**Gráfico 5. 3. 4**



|       | Prec. | Justif. | PR | Advert. | Agrad. | Entend. | Cons. | PC | Disc. | Prom. |
|-------|-------|---------|----|---------|--------|---------|-------|----|-------|-------|
| PH<PO | 100   | 100     | 75 | 0       | 0      | 100     | 0     | 25 | 25    | 4,25  |
| PH>PO | 25    | 75      | 25 | 0       | 0      | 75      | 25    | 25 | 0     | 2,5   |

El segundo contexto muestra ahora solo dos usos importantes: los justificadores y las expresiones de entendimiento, con lo cual las promesas de reparo, que habían tenido una utilización importante en la fase 1, pasan ahora a segundo plano.

Respecto a la frecuencia de empleo de modificación externa, se observa que en la primera situación el empleo de movimientos de apoyo es mayor que la registrada por cualquiera de los grupos analizados en este estudio, con casi el doble de uso promedio respecto a los hablantes chilenos. El contexto PH>PO, por su parte, muestra una disminución de un punto en relación con los primeros cuestionarios, sin embargo, la frecuencia de uso en esta situación sigue siendo mayor que la registrada entre los

Gloria Toledo V.

hablantes chilenos y solo es menor a la observada en el grupo *b1 – b2* durante esta segunda etapa.

El análisis detallado de casos nos muestra el siguiente panorama.

Informante 1:

PH<PO: *Disculpe, Señor(a)? Tengo que pedirle un favor. Es que tengo un problema personal con que estoy muy preocupada y si es posible + DP + Me doy cuenta de que tengo mucho trabajo que hacer ahora, pero cuando regrese puedo pasar más tiempo en la oficina para terminarlo.*

PH>PO: *Pues, claro que entiendo que necesitas unos días feriados pero de verdad hay tanto trabajo para hacer en los días que vienen. Entiendo si necesitas tratar con tu problema ahora mismo, pero + Perform. + ya que tenemos mucho que hacer ahora.*

A primera vista, se observa en PH<PO una mayor extensión de los modificadores y el uso de un recurso más que en la primera fase.

En el segundo contexto, el sujeto reitera la expresión de entendimiento y la justificación en esta etapa, sin embargo, ahora es perceptible una desventaja respecto a la fase 1, ya que en el primer cuestionario este aprendiente mostró una capacidad negociadora que ahora no se observa. Por otra parte, el presente enunciado en PH>PO tiende a establecer una empatía con el interlocutor más que a preservar la imagen y el rango del hablante, con lo cual este aprendiente se aleja del comportamiento de la comunidad meta.

Informante 2:

PH<PO: *Disculpe, Sr. XX, sé que todavía falta mucho trabajo pero tengo una urgencia (daría la razón exacta) y + FED + Me los daría?*

PH>PO: *Entiendo la situación, pero la cosa es que no vamos a poder terminar todo su tú no estás + RP + sería posible tomar los días en una semana en vez de ahora?*

Gloria Toledo V.

En ninguna de las dos situaciones este informante introduce cambios significativos desde el punto de vista de un desarrollo pragmático o de una involución del mismo tipo. Se observa, al igual que en el informante anterior, que ya no se practica una negociación con el interlocutor y que, en su lugar, se le plantea al oyente una posibilidad que deja más espacio a que sea denegada la petición del hablante.

Informante 3:

PH<PO: *Hola Señora García, disculpe que le diga en este momento, pero + FED + Tengo una visita imprevista de un pariente lejano y lo tengo que atender lo antes posible. Espero su comprensión en este evento inesperado. Ojalá nos podamos poner de acuerdo con un día en el que yo llegue a la oficina antes de que abra y que (yo) pueda recuperar todo el trabajo que nos sobre ¿Le parece? Usted sabe que puede contar conmigo, no la decepcionaré.*

PH>PO: *Juan, ¿puedo hablar con usted? Mire, el asunto es lo siguiente. No puedo dejar que Ud. aproveche de estos días para tomar su tiempo libre. + FED + Ahora que usted no puede tomar su descanso esta semana, existe la opción de postergarlo para el próximo mes. Y además yo le voy a otorgar un día extra para ud. cualquier día que sea del mes siguiente. Ahora puede regresar a su estación.*

Este informante, que había mostrado una considerable extensión en los modificadores durante la primera etapa, despliega en esta fase una extensión aún mayor en PH>PO. El avance de este aprendiente también incluye el empleo de las dos cláusulas que aparecen subrayadas en el ejemplo; la primera tiende a comprometer de manera muy cortés al oyente y la segunda reafirma la autoimagen del hablante.

El desempeño en la segunda situación también muestra avances en esta etapa, pues en esta ocasión el informante realiza un trabajo más adecuado de resguardo de imagen y rango y muestra la capacidad de negociar con el interlocutor, cerrando al mismo tiempo,

toda posibilidad de que este deniegue la propuesta del hablante, como se observa en la frase subrayada.

Informante 4:

PH<PO: *Señor, tengo algo importante que necesito hacer. + DP + Sé que tengo mucho trabajo pero prometo que trabajaré mucho antes y después para completar todo.*

PH>PO: *DP + Tiene el derecho a estos días pero usted es muy importante a esta compañía. Hay mucho para hacer y le necesito aquí.*

En la fase anterior, este informante había presentado un problema menor, relativo a la disposición de los modificadores, puesto que anteponía una expresión de agradecimiento a la justificación. En este punto vemos el único rasgo evolutivo en la presente fase, ya que el segundo contexto tampoco exhibe mayores cambios en ningún sentido.

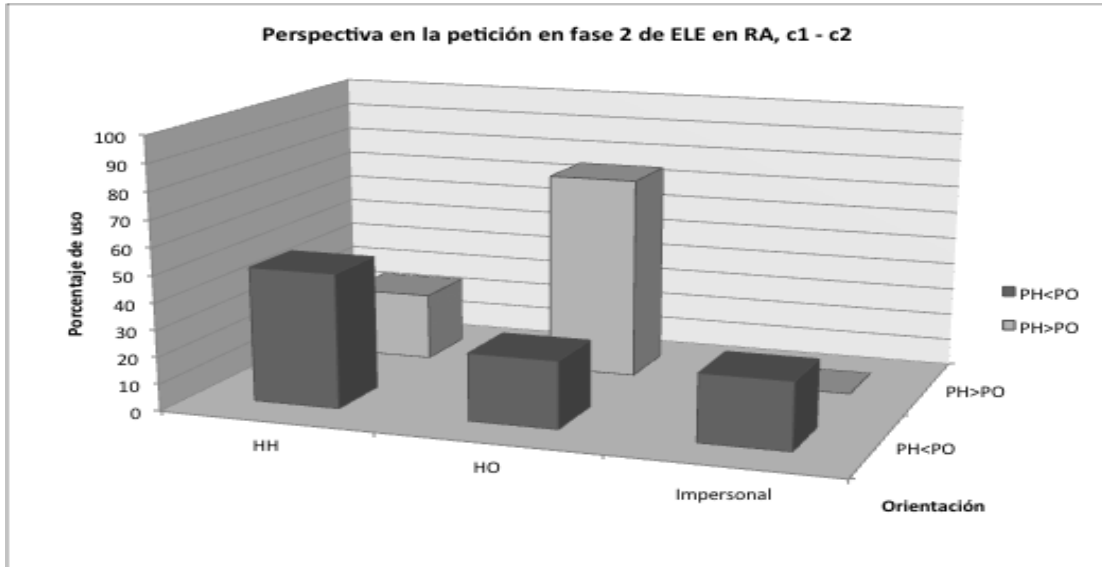
El grupo c presenta mayores dificultades para sacar conclusiones respecto a un desarrollo pragmático a nivel microestratégico, pues aunque se aprecia evolución en algunos informantes y algunos contextos, en otros se observa un estancamiento e incluso menos despliegue de tácticas, como la negociación, que fueron destacables en la primera fase de análisis.

### **5.3.5. Perspectiva en la petición en HNN**

En la fase 1, los aprendientes de niveles *c1 – c2* mostraron una tendencia a orientar las peticiones como lo hacen en su lengua materna. Respecto a la perspectiva en la petición, recordemos que entre hablantes nativos de español y hablantes nativos de inglés, la orientación era inversa en cada una de las situaciones; mientras los primeros orientaban la petición al interlocutor con más poder en cada contexto, los segundos hacían lo contrario



**Gráfico 5. 3. 5**



|       | HH | HO | Impersonal |
|-------|----|----|------------|
| PH<PO | 50 | 25 | 25         |
| PH>PO | 25 | 75 | 0          |

El gráfico 5. 3. 5 muestra algunos cambios, sin embargo, se mantiene la tendencia a la lengua materna, vale decir, orientación HH en la primera situación y HO en la segunda. Las transformaciones, que se limitan al segundo contexto, tienen que ver con que la perspectiva hacia el oyente ya no comparte uso con la orientación impersonal, como ocurrió en la primera fase, sino con la orientación hacia el hablante.

Tabla 5. 3: Cuadro comparativo de porcentajes de uso de recursos en RA, en c1 – c2 fase 2

| Recursos   | Español/LM<br>PH<PO | Español/LM<br>PH>PO | ELE c1-c2<br>PH<PO | ELE c1-c2<br>PH>PO | Inglés/ LM<br>PH<PO | Inglés/ LM<br>PH>PO |
|------------|---------------------|---------------------|--------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| DM         | 0                   | 5                   | 0                  | 25                 | 0                   | 0                   |
| Perform.   | 10                  | 10                  | 0                  | 0                  | 6                   | 0                   |
| RP         | 5                   | 30                  | 0                  | 25                 | 6                   | 19                  |
| FO         | 15                  | 0                   | 0                  | 0                  | 0                   | 6                   |
| FED        | 60                  | 10                  | 50                 | 25                 | 63                  | 25                  |
| FS         | 0                   | 15                  | 0                  | 0                  | 0                   | 6                   |
| DP         | 5                   | 20                  | 50                 | 25                 | 38                  | 44                  |
| IF         | 5                   | 10                  | 0                  | 0                  | 0                   | 6                   |
| IS         | 0                   | 0                   | 0                  | 0                  | 0                   | 0                   |
| ED         | 90                  | 50                  | 50                 | 75                 | 63                  | 50                  |
| ECI        | 5                   | 40                  | 50                 | 25                 | 44                  | 44                  |
| EINC       | 5                   | 10                  | 0                  | 0                  | 0                   | 0                   |
| Prec.      | 70                  | 25                  | 100                | 25                 | 75                  | 6                   |
| Justif.    | 55                  | 85                  | 100                | 75                 | 44                  | 75                  |
| PR         | 55                  | 5                   | 75                 | 25                 | 56                  | 38                  |
| Advert.    | 10                  | 0                   | 0                  | 0                  | 0                   | 0                   |
| Agradec.   | 10                  | 25                  | 0                  | 0                  | 19                  | 13                  |
| Entend.    | 45                  | 50                  | 100                | 75                 | 81                  | 69                  |
| Consec.    | 0                   | 5                   | 0                  | 25                 | 6                   | 6                   |
| PC         | 5                   | 0                   | 25                 | 25                 | 13                  | 13                  |
| Disculpa   | 5                   | 0                   | 25                 | 0                  | 13                  | 0                   |
| HH         | 10                  | 66                  | 50                 | 25                 | 88                  | 6                   |
| HO         | 66                  | 29                  | 25                 | 75                 | 13                  | 75                  |
| Inclusiva  | 5                   | 0                   | 0                  | 25                 | 0                   | 0                   |
| Impersonal | 19                  | 5                   | 25                 | 0                  | 0                   | 0                   |
| Tuteo      | 20                  | 40                  | 0                  | 50                 | -                   | -                   |
| Usted      | 55                  | 55                  | 75                 | 50                 | -                   | -                   |
| Impers.    | 25                  | 5                   | 25                 | 0                  | -                   | -                   |
| Variable   | -                   | -                   | 0                  | 0                  | -                   | -                   |

Del análisis de la tabla 5. 3 podemos extraer conclusiones respecto al nivel macroestratégico, que muestra un retroceso en el desarrollo pragmático de los aprendientes de niveles c1 – c2. Por una parte, las características comunes con la lengua objeto disminuyen de nueve a cuatro ítemes y por otra, los rasgos de proximidad con la lengua materna aumentan de 12 a 14. Los rasgos comunes a todas las lenguas se

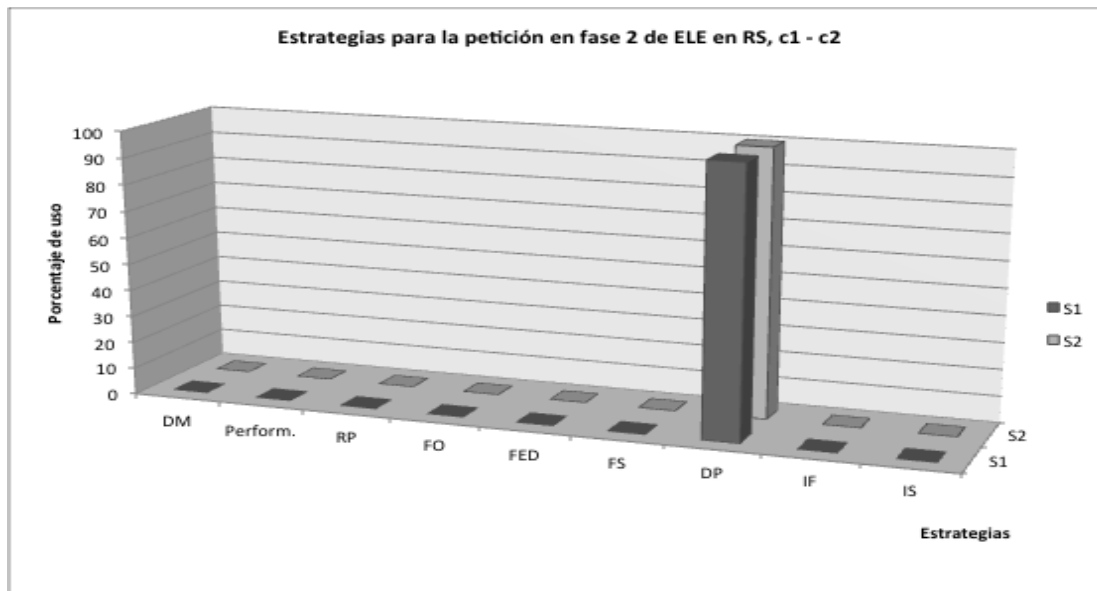
mantienen en 15 y las zonas idiosincrásicas aumentan de 22 a 23 ítemes. Como vemos, la mayor extensión y el mayor uso de movimientos de apoyo, como asimismo el desarrollo gramatical en estos aprendientes, no apoyan un avance pragmático a nivel macroestratégico. Este podría juzgarse un efecto de transferencia negativa, posibilitada por el mayor conocimiento de lengua de estos aprendientes, en esta segunda (Takahashi y Beebe, 1987). Conforme a una mayor habilidad lingüística, estos sujetos mostrarían una mayor capacidad para traspasar conocimiento desde su lengua materna, hipótesis que también ha sido respaldada por Koike (1996) y Hill (1997), sin embargo, el acercamiento a la lengua materna no es tan significativo en nuestro estudio (solo dos ítemes). A nuestro juicio, la clave de la involución pragmática en el grupo *c*, tiene que ver con la producción de construcciones más creativas en esta etapa (Ellis, 1992, 1997). Dada la mayor capacidad lingüística de estos aprendientes más avanzados, ahora pueden operar en un proceso que va de la forma al significado, de manera opuesta a la ruta que siguen los aprendientes con menos nivel de L2.

### **5. 3. 6. Análisis del comportamiento pragmático en HNN de ELE de niveles *c1 – c2*, fase 2 en relaciones de solidaridad**

#### **5. 3. 6. 1. Análisis de las estrategias usadas para la petición en HNN**

En general, el comportamiento de todos los grupos de hablantes en contextos en que no media la distancia social, es bastante similar. Entre los aprendientes del grupo *c1 – c2* y los hablantes chilenos, la única diferencia en la elección de estrategias radica en la nula selección de dirección de modo por parte de los HNN, en ambas situaciones. La estrategia preferida en los dos contextos de poder y los dos grupos de hablantes nativos, corresponde a dudas preparatorias, lo cual también se reflejó en la selección estratégica que hicieron los informantes de este grupo durante la primera etapa.

**Gráfico 5. 3. 6. 1**



|    | DM | Perform. | RP | FO | FED | FS | DP  | IF | IS |
|----|----|----------|----|----|-----|----|-----|----|----|
| S1 | 0  | 0        | 0  | 0  | 0   | 0  | 100 | 0  | 0  |
| S2 | 0  | 0        | 0  | 0  | 0   | 0  | 100 | 0  | 0  |

El gráfico permite observar un estancamiento en lo que respecta a la selección de estrategias, puesto que el único cambio observable ahora, respecto a la primera fase de ELE, tiene que ver con la elección absoluta de dudas preparatorias en ambas situaciones de poder. La evolución hacia la lengua objeto habría estado marcada por la selección secundaria de dirección de modo, al menos en el segundo contexto, sin embargo ese panorama no se da en esta segunda etapa.

El análisis de casos a nivel microestratégico puede mostrarnos si existe algún desarrollo hacia la lengua meta, dentro del acto nuclear.

Informante 1:

S1: *¿me prestarías tu auto para el fin de semana?*

S2: *¿me prestarías tres luca para el bus?*

Gloria Toledo V.

En este informante se percibe una progresión en el ámbito de la cortesía, pues dentro del acto nuclear en S1, este sujeto delimita lo que pide y en S2 justifica la petición, lo cual no había realizado en el primer cuestionario. Por otra parte, en esta ocasión el sujeto emplea el condicional y con ello enriquece la cortesía de sus enunciados.

Informante 2:

S1: *Me prestas tu auto unos días?*

S2: *me prestas 3000 pa'la micro?*

En este caso se observan algunos detalles que contribuyen a un avance en la formulación del acto nuclear. En efecto, la orientación en S1 esta vez es mucho más clara. Puede objetarse el hecho de que el enunciador no delimite lo que pide, pero es necesario revisar la modificación externa para determinar si esto tiene relevancia desde el punto de vista pragmático. Por último, es destacable la contracción de *para* < (*pa*) en S2, pues esto implica una familiaridad fonética con la lengua meta y con el uso adecuado de este tipo de habla.

Informante 3:

S1: *¿Me puedes prestar tu auto para el finde?*

S2: *¿tienes tres luca que me prestes?*

El informante 3 incorpora dos términos de uso común en el lenguaje coloquial chileno: *finde* (> *fin de semana*) y *luca* (> *mil pesos*). Respecto a la primera fase de ELE, no se observan cambios que afecten a la cortesía, pero sí se constata una mayor naturalidad en el planteamiento de las peticiones. En otras palabras, la formulación de los enunciados se asemeja mucho más a los de un hablante nativo, tanto en el uso de expresiones locales como en la disposición sintáctica.

Informante 4:

S1: *sería posible usar tu auto para ir a la ciudad este fin de semana?*

Gloria Toledo V.

*S2: tienes \$3000 que puedes prestarme?*

En estos últimos ejemplos solo se observa algún progreso en el empleo de condicional e impersonalidad en S1, que contribuye a respetar más el ámbito del oyente, lo cual es relevante si se considera la naturaleza de lo que se pide.

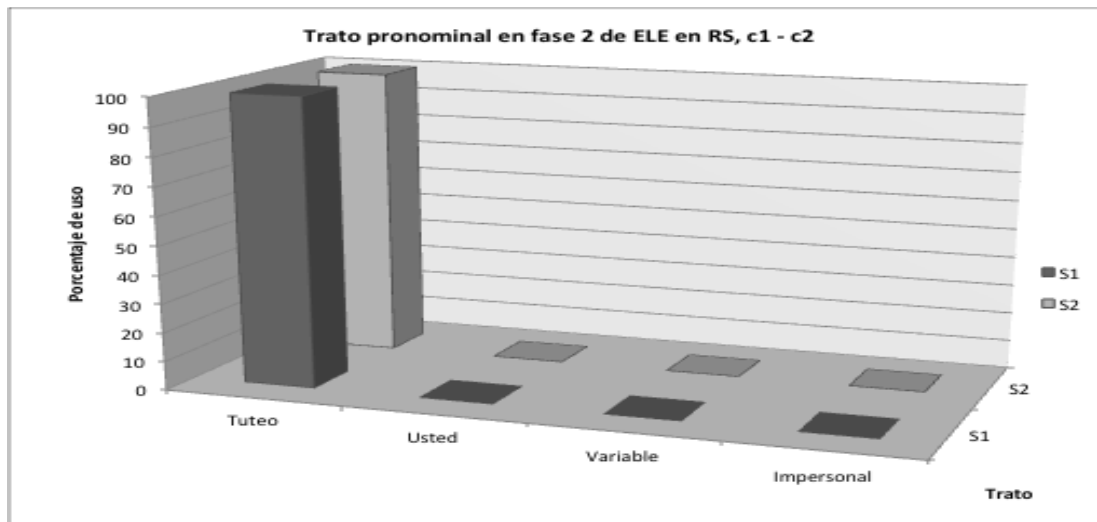
En la segunda situación llama la atención que la discriminación modal aún no es un ítem que esté bajo control en este nivel, no obstante, el planteamiento pragmático del enunciado es adecuado.

De modo general puede decirse que, aunque no se observa un desarrollo pragmático en el plano de la selección de estrategias, sí se constatan avances en la modificación interna del acto nuclear que tienden, especialmente, a la inclusión de expresiones locales.

#### **5. 3. 6. 2. Fórmulas de tratamiento en HNN**

El grupo de aprendientes de niveles *c1* – *c2* es el que mostró mejor desempeño en el manejo y control pronominal, especialmente en situaciones de solidaridad. La selección absoluta de tuteo, en ambas situaciones, implica un desconocimiento del empleo de *usted* afectivo (en S1) y del voseo chileno (en S2), sin embargo, plantea de forma adecuada las peticiones en los contextos sugeridos.

Gráfico 5. 3. 6. 2



En este punto es importante destacar que existen rasgos pragmáticos cuya adquisición es más lenta, ya sea porque no muestran rentabilidad para los usuarios HNN, quienes de volver a su país de origen o a otro país de habla hispana, probablemente no emplearán formas idiosincrásicas del español de Chile. Por otra parte, quizás sea más complejo discernir el contexto propicio para el trato afectivo, como también es posible que los aprendientes tengan dificultades para incorporar una nueva conjugación verbal (la del voseo chileno). Al respecto, los estudiantes manifestaron durante las entrevistas que su mayor problema era con el empleo de *usted*, ya que sabían que el voseo es empleado en contextos muy informales y con amigos de confianza, pero el manejo del trato formal en Chile depende de demasiados factores, que ellos no dominan. En este nivel, por lo tanto, el problema de los pronombres ya no es gramatical sino pragmático.

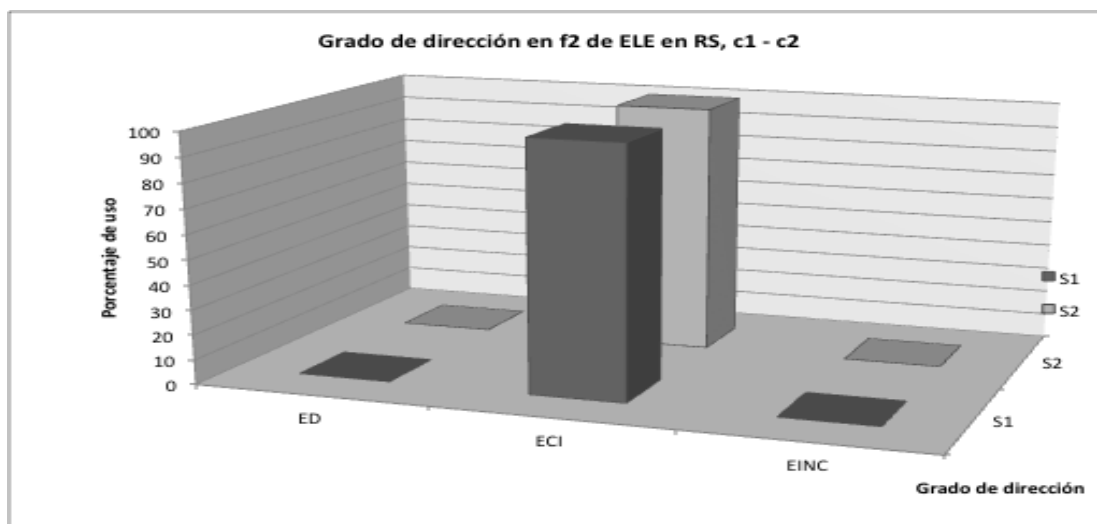
### 5. 3. 6. 3. Grado de dirección en la petición en HNN

En la primera etapa, el grupo de informantes *c1* – *c2* mostró una tendencia a la convencionalidad indirecta en ambas situaciones, con selección absoluta de estrategias

convencionales indirectas en S2 y un mínimo porcentaje de estrategias directas en S1. Este comportamiento en la primera etapa no se ajusta a la selección de los chilenos, quienes muestran un mayor empleo de estrategias directas en la segunda situación, pero no en la primera. Las estrategias convencionales indirectas, que representan un 80% de uso entre los chilenos en S1 y un 70% en S2, corresponden a la selección preferida también en inglés/ LM.

El gráfico a continuación, muestra que en esta etapa el grupo c optó por las ECI de forma absoluta en los dos contextos de solidaridad sugeridos. Este cambio no implica un desarrollo pragmático sino más bien un estancamiento, por cuanto una mayor proximidad con la lengua objeto se habría concretado en la selección de estrategias directas en la situación 2, producto del empleo de dirección de modo como estrategia para la petición.

**Gráfico 5. 3. 6. 3**



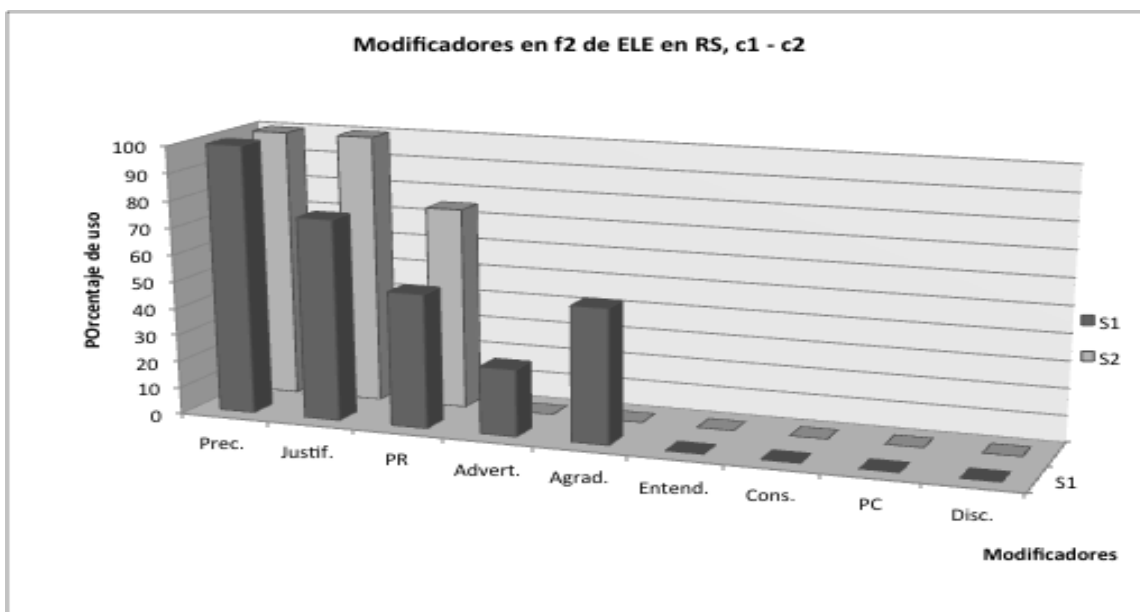
#### 5. 3. 6. 4. Empleo de modificadores externos en HNN

Tal como ocurre con las estrategias, el empleo de modificadores para la petición en relaciones de solidaridad es similar en todos los grupos y subgrupos de informantes. Las



selecciones en la primera fase corresponden a precursores y promesas de reparo en igual proporción, seguidos por los justificadores en S1 y los mismos recursos, con diferente distribución porcentual, en S2, donde se privilegia el empleo de justificadores, promesas de reparo en segundo lugar y precursores, con un porcentaje poco significativo de uso.

**Gráfico 5. 3. 6. 4**



|    | Prec. | Justif. | PR | Advert. | Agrad. | Entend. | Cons. | PC | Disc. | Prom. |
|----|-------|---------|----|---------|--------|---------|-------|----|-------|-------|
| S1 | 100   | 75      | 50 | 25      | 50     | 0       | 0     | 0  | 0     | 3     |
| S2 | 100   | 100     | 75 | 0       | 0      | 0       | 0     | 0  | 0     | 2,75  |

En la segunda fase aparece el empleo de los mismos recursos que en la primera etapa, pero se añade otro uso importante en S1: las expresiones de agradecimiento por adelantado. Por otra parte, la utilización de estos recursos es mucho más alta ahora. En cuanto al promedio de uso de modificadores externos por hablante en contextos de solidaridad, es mayor la frecuencia de uso registrada en todos los grupos de hablantes, para las dos situaciones planteadas en relaciones de solidaridad.

Pasemos a analizar cómo se desplegaron estos movimientos de apoyo.

Gloria Toledo V.

Informante 1:

S1: *Oye, XXX + DP + Lo necesito porque tengo que ir afuera de la ciudad para unos días... si está bien contigo lo apreciaría muchísimo.*

S2: *Oye, XXX + DP + No tengo sencillo*

El único problema que se observó en la fase 1 con este informante, tiene que ver con la selección de una disculpa en S2, que no se justifica, considerando la poca importancia de lo que se pide. Al respecto, se observa una evolución en esta etapa, de momento en que el aprendiente formula la petición de forma más sencilla.

En otro plano, destaca el uso del precursor *oye*, que no había sido empleado por este informante en la fase 1. Es importante señalar que, sin el nombre del interlocutor, *oye* puede sonar descortés, pero este informante logra manejar este vocativo de forma adecuada.

Informante 2:

S1: *Oye amigo quiero ir a Pichilemu este fin de semana pero no tengo como llegar. + DP + Manejo bien, te lo juro!*

S2: *Oye, amigo, + DP + No tengo sencillo. Te lo devuelvo cuando llegemos a mi casa.*

El informante 2 es un ejemplo del uso inadecuado de *oye* en la fase 1, sin embargo, en esta ocasión enmienda ese problema con el empleo de *amigo*, el que, sin embargo, no tiene un uso considerable, dentro de la comunidad meta. Fuera de esto, no se observan problemas que afecten la cortesía o la comprensión del enunciado.

Informante 3:

S1: *Hola Anni, oye tengo una preguntita + DP + Lo que pasa es que mi mamá se llevó el mío y me dejó sin transportación! Pucha, ¿qué hago? Bueno, por eso te pregunto a ti. Te querré para siempre si me dices que sí. ¡Muchas gracias amiga! Te quiero mucho.*

Gloria Toledo V.

S2: *¡Oye María Paz! + DP + No tengo nada. Gasté toda la plata que tenía en fotocopias y no me queda nada, ni un peso. Tengo que ir donde mi abuela y no puedo llegar tarde. Ya le dije que estaba en camino. Entonces ¿me ayudas por favor? Te devuelvo la plata mañana cuando te vea. ¡Besito!*

Este informante, que había tenido un desempeño bastante exitoso en la primera etapa, ahora manifiesta un problema de adecuación en la situación 2, pues con la cantidad y extensión de los modificadores que emplea, solo consigue atribuirle a lo pedido una importancia que en realidad no tiene. Lo más probable es que, si emitiera este enunciado en la vida real, su interlocutor le respondería que no son necesarias tantas explicaciones o incluso es posible que le pida, en la mitad del enunciado, no seguir explicándole. Por otra parte, la expresión de agradecimiento antes de que sea aceptada su petición, no parece adecuada.

Por último, es notable la adquisición de un tipo de habla en esta informante, que a todas luces es de sexo femenino. Indicadores de esto son el uso de la expresión de frustración *pucha*, que se usa entre mujeres para evitar otros vulgarismos. Lo mismo sucede con el empleo de diminutivos y el cierre en ambos enunciados: *Te quiero mucho* (en S1) y *Besito* (en S2), que de existir entre personas de distinto género, posiblemente se imitaría solo a una pareja de novios. Por otra parte, esta forma de hablar que ella deja de manifiesto en el cuestionario, es típica entre mujeres de nivel socioeconómico medio – alto en Santiago de Chile, pues en un estrato socioeconómico bajo el habla entre hombres y mujeres es más homogénea y descartaría el eufemismo *pucha* y los diminutivos, si bien podría considerar las expresiones de cariño con que se cierran los enunciados. El tipo de habla que muestra esta informante, funciona en relaciones de solidaridad, pero solo entre mujeres y amigas, por este motivo y lo recién comentado, el comportamiento pragmático en este caso muestra la adquisición de un aspecto complejo desde el punto de vista

Gloria Toledo V.

morfológico y también sociocultural. En consecuencia, resulta difícil juzgar que no existe un avance en el desarrollo pragmático de esta aprendiente, a pesar de que exhibe algunos problemas en el planteamiento de su petición.

Informante 4:

S1: *XXX, + DP + Lo cuidaría y llenaría el estanque.*

S2: *XXX, + DP + No tengo cambio. Te devolvería lo más pronto posible.*

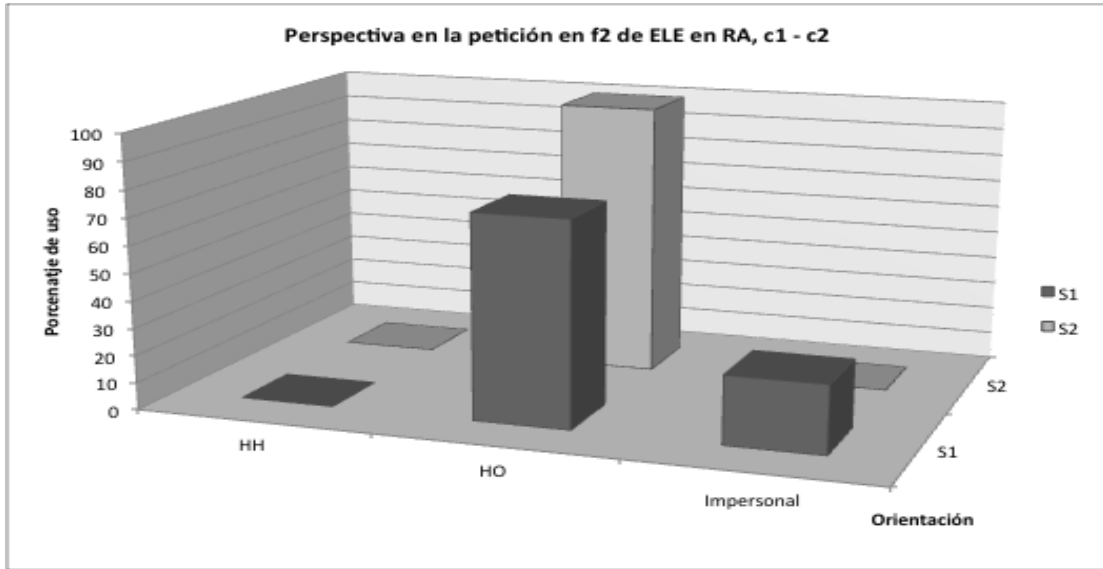
La principal dificultad para el informante 4 en la primera fase de ELE, fue la omisión de precursores en ambas situaciones. En esta ocasión el aprendiente mejora el trabajo de cortesía, anteponiendo a la petición el nombre de su interlocutor –que el sujeto señala con unas X.

### **5. 3. 6. 5. Perspectiva en la petición de HNN**

En el análisis de la fase 1 se constata una coincidencia entre los informantes del grupo c y los hablantes chilenos en la situación 2, pues ambos grupos orientaron sus peticiones al oyente. En tanto la situación 1 muestra el empleo de orientación hacia el hablante, hacia el oyente y la orientación impersonal (en orden decreciente).

En esta etapa, los informantes de nivel *c1 – c2* muestran un desarrollo pragmático en el ámbito de la orientación, pues esta vez la perspectiva en S1 se dirige principalmente al oyente y en S2 se mantiene la predominancia de la orientación hacia el oyente, que coincide con la selección de la comunidad meta. En definitiva, la perspectiva de los chilenos en la petición para contextos de solidaridad, se orienta hacia el sujeto a quien se le formula la petición, puesto que en relaciones de confianza no es tan significativa la carga de compromiso que puede implicar una petición dirigida al oyente, aunque la índole de lo pedido sea importante.

Gráfico 5. 3. 6. 5



|    | HH | HO  | Impersonal |
|----|----|-----|------------|
| S1 | 0  | 75  | 25         |
| S2 | 0  | 100 | 0          |

Tabla 5. 3. 1: Cuadro comparativo de porcentajes de uso de recursos en relaciones de solidaridad, en *c1 – c2*, fase 2

| Recursos   | Español/LM S1 | Español/LM S2 | ELE c1-c2 S1 | ELE c1-c2 S2 | Inglés/ LM S1 | Inglés/ LM S2 |
|------------|---------------|---------------|--------------|--------------|---------------|---------------|
| DM         | 5             | 30            | 0            | 0            | 0             | 0             |
| Perform.   | 0             | 0             | 0            | 0            | 0             | 0             |
| RP         | 0             | 0             | 0            | 0            | 25            | 0             |
| FO         | 0             | 0             | 0            | 0            | 0             | 0             |
| FED        | 5             | 0             | 0            | 0            | 6             | 13            |
| FS         | 0             | 0             | 0            | 0            | 0             | 0             |
| DP         | 80            | 70            | 100          | 100          | 75            | 63            |
| IF         | 10            | 0             | 0            | 0            | 0             | 0             |
| IS         | 0             | 0             | 0            | 0            | 0             | 0             |
| ED         | 10            | 0             | 0            | 0            | 25            | 13            |
| ECI        | 80            | 100           | 100          | 100          | 50            | 63            |
| EINC       | 10            | 0             | 0            | 0            | 0             | 0             |
| Prec.      | 70            | 75            | 100          | 100          | 69            | 44            |
| Justif.    | 80            | 100           | 75           | 100          | 56            | 44            |
| PR         | 40            | 25            | 50           | 75           | 44            | 75            |
| Advert.    | 0             | 0             | 25           | 0            | 0             | 0             |
| Agradec.   | 0             | 0             | 50           | 0            | 0             | 0             |
| Entend.    | 5             | 0             | 0            | 0            | 0             | 0             |
| Consec.    | 0             | 0             | 0            | 0            | 0             | 0             |
| PC         | 5             | 25            | 0            | 0            | 13            | 13            |
| Disculpa   | 0             | 0             | 0            | 0            | 6             | 6             |
| HH         | 10            | 0             | 0            | 0            | 58            | 42            |
| HO         | 90            | 100           | 75           | 100          | 42            | 58            |
| Inclusiva  | 0             | 0             | 0            | 0            | 0             | 0             |
| Impersonal | 0             | 0             | 25           | 0            | 0             | 0             |
| Tuteo      | 70            | 80            | 100          | 100          | -             | -             |
| Usted      | 15            | 0             | 0            | 0            | -             | -             |
| Voseo      | 35            | 30            | 0            | 0            | -             | -             |
| Variable   | -             | -             | 0            | 0            | -             | -             |

En el nivel macroestratégico, la tabla 5. 3. 1 nos muestra una leve involución en el desarrollo pragmático de los aprendientes de niveles *c1 – c2*. Las características comunes a todos los grupos disminuyen de 26 a 24 en esta etapa; los rasgos idiosincrásicos aumentan en 1 y pasan de 18 a 19; la tendencia hacia la lengua objeto disminuye en un

punto, de 8 a 7 ítemes compartidos y la cercanía con la lengua materna también cae en un ítem, pasando de 6 coincidencias a 5.

**5. 3. 7. Análisis del grado de conciencia pragmática en aprendientes de niveles c1 – c2, en relaciones de solidaridad, fase 2**

**Tabla 5. 3. 7. 1: Respuestas consideradas como más adecuadas**

|            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8   | 9 | 10 | 11 | 12 |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|-----|---|----|----|----|
| <b>HN</b>  | E | D | D | E | E | C | E | E   | D | E  | D  | D  |
| <b>HNN</b> | E | D | B | C | C | C | B | B/E | C | E  | D  | D  |

**Tabla 5. 3. 7. 2: Respuestas consideradas como menos adecuadas**

|            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8   | 9 | 10 | 11 | 12 |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|-----|---|----|----|----|
| <b>HN</b>  | C | A | A | A | A | E | D | D   | A | D  | A  | A  |
| <b>HNN</b> | C | A | C | A | A | D | D | A/D | A | D  | C  | A  |

Esta segunda fase de la toma de cuestionarios de conciencia pragmática, muestra un panorama bastante singular entre los informantes de niveles c, pues en la tabla que señala la adecuación se aprecia una considerable regresión en la conciencia que estos informantes tienen al respecto. Por otro lado, la tabla que exhibe juicios de inadecuación, muestra un avance considerable hacia la lengua meta.

Este comportamiento respecto al grado de conciencia pragmática no está aislado, ya que como hemos visto, este grupo de aprendientes de nivel más avanzado de ELE manifestó cierto retroceso en su desarrollo pragmático, también en términos de actuación. Lo que parece más extraño, es el importante avance en términos de comprender qué es lo que los hablantes de la comunidad meta entienden como inadecuado y por qué esto se desvincula tan diametralmente de las nociones de adecuación.

Gloria Toledo V.

Los avances en la tabla 5. 3. 7. 2, se observan en las situaciones 2, 4, 7, 8, 10 y 12. Las elecciones en 2 y 4 son motivadas por la comprensión de que la cortesía positiva no funciona en la comunidad de habla meta. De esta forma, el empleo de voseo por parte de una desconocida, aunque tenga la misma edad del interlocutor, o el uso de *compadre*, para pedirle algo al mejor amigo, no es adecuado. Las situaciones 7 y 8 muestran conciencia respecto a que al jefe conviene no tutearlo ni tratarlo por su nombre de pila. La situación 10 nuevamente rechaza el empleo de voseo en ausencia de solidaridad entre los interlocutores y la situación 12 rechaza el apelativo *hueón*<sup>76</sup>, para que una hermana formule una petición a nuestro entrevistado. En definitiva, se observa una comprensión de que la cortesía positiva es inadecuada en los contextos propuestos por el cuestionario.

#### **5. 4 Discusión sobre la segunda fase de ELE**

El análisis de desarrollo pragmático en nuestras tres secciones de informantes, revela aspectos evolutivos diferentes en cada uno. De manera general, se puede decir que el desarrollo más evidente se encuentra en el empleo de microestrategias, que apoyan la petición tanto dentro del acto nuclear, como al interior de los movimientos de apoyo externos.

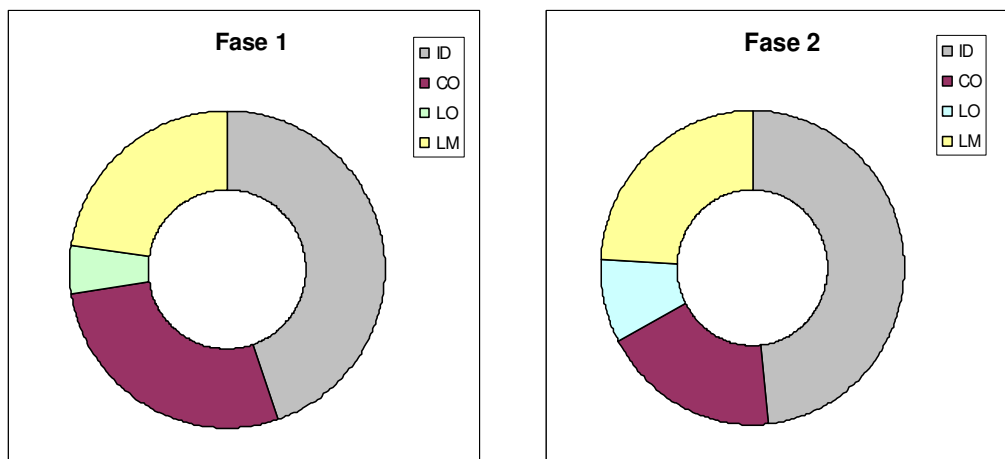
El análisis de las relaciones asimétricas en los informantes del grupo *a2*, muestra un comportamiento a nivel macroestratégico, que ilustramos en el siguiente gráfico.

---

<sup>76</sup> En la comunidad de habla chilena el apelativo *huevón* [*hueón*] es un trato frecuente entre personas del mismo género, especialmente hombres. El significado de este vulgarismo puede variar de ser un equivalente a *compadre* o *amigo*, o ser sinónimo de *estúpido* o *tonto*.



**Gráficos 5. 4. 1 y 5. 4. 2: Desarrollo pragmático de los aprendientes de nivel a2 en relaciones de asimetría**



En los gráficos se distinguen en color gris los rasgos idiosincrásicos de la interlengua de los HNN; el color morado grafica la conducta común a las dos lenguas maternas en estudio (español e inglés) y a la IL de los aprendientes; el color verde muestra la cercanía con la lengua objeto y el color amarillo exhibe la tendencia hacia la lengua materna de los informantes.

Como se aprecia en la comparación de los dos gráficos, los rasgos idiosincrásicos son los más predominantes en el comportamiento de este grupo, y la fase 2 muestra un leve aumento de esta conducta. La disminución más evidente queda de manifiesto en aquellos rasgos compartidos por todas las lenguas, en tanto se aprecia un escaso aumento de las coincidencias con la L1 y también con la lengua meta, en la segunda etapa de ELE.

El mayor avance hacia la lengua objeto se constata en el nivel microestratégico, distinguible a través del análisis cualitativo y detallado de los enunciados. Al respecto, la etapa 2 muestra entre los aprendientes del nivel a2, un mejor resguardo de la imagen social de los interlocutores y especialmente de la autoimagen en la segunda situación. También es apreciable una sintaxis más clara y elaborada, lo que apoya más eficazmente

la intencionalidad comunicativa del hablante. En algunos casos, la incorporación de elementos gramaticales más complejos de la L2, influye en el mayor despliegue de cortesía. Lo mismo ocurre, de manera un poco más extensiva, con la selección de léxico más adecuado.

En lo que respecta al trato pronominal, queda de manifiesto una mayor desenvoltura entre los informantes, ya que la preeminencia del trato impersonal de la fase 1, producto de la inhibición de estructuras por parte de los aprendientes, ahora es reemplazada por el tuteo en la primera situación, el cual, sin embargo, no coincide con la selección de la comunidad meta.

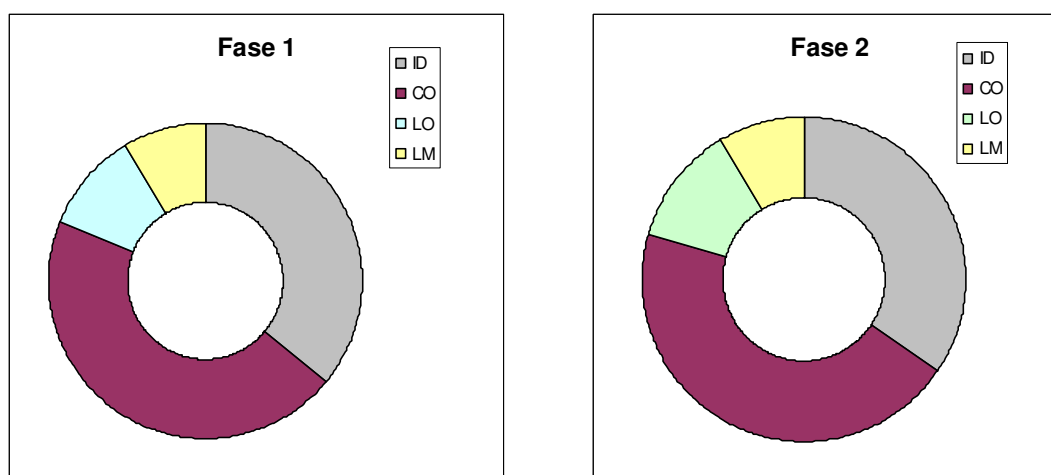
En el empleo de modificadores, se registra el mismo promedio de uso por hablante que en la primera fase, pero se advierte un avance con la incorporación de los precursores en la situación en que el hablante ostenta mayor poder. Por otra parte, el empleo del precursor *señor*, compensa de alguna forma la utilización del trato informal en la conjugación de segunda persona singular. Desde el punto de vista de las microestrategias, se aprecia la incorporación del vocativo *disculpe/a*, ampliamente usado dentro de la comunidad meta. A pesar de que persisten problemas con la conjugación de algunos verbos, que podrían interpretarse como faltas a la cortesía, la selección léxica más adecuada y la disposición de una sintaxis más clara y elaborada, son un rasgo bastante notorio en el microanálisis de estos aprendientes.

En cuanto al nivel de dirección, el grupo *a2* sigue operando en relación a su L1, vale decir, no se observa el nivel de dirección que se registra entre los hablantes de la comunidad meta. La misma distancia con la lengua objeto es apreciable en la perspectiva, orientada hacia el hablante en ambos contextos de poder entre los informantes *a2*, con lo cual también se descarta la evolución hacia la lengua meta en este plano.

Desde el punto de vista de la conciencia pragmática, es observable una evolución tanto en las nociones de adecuación como de inadecuación. Las primeras se relacionan con la incorporación del precursor *disculpe* al repertorio léxico de estos HNN y con una mejor comprensión del equilibrio entre el resguardo de la imagen y la cortesía positiva en la comunidad meta. Respecto a la inadecuación, esta se comprende como un exceso de confianza, representado en el voseo y en el empleo de vocativos inadecuados para el oyente.

En relaciones de solidaridad, se registra un desarrollo ínfimo desde el punto de vista macroestratégico, con transformaciones que implican el aumento en un ítem de coincidencias con la lengua meta y con los rasgos idiosincrásicos. En su mayor parte, las relaciones de solidaridad muestran rasgos compartidos para el español, el inglés y la IL, y la permanencia de estos en el tiempo, como vemos en los gráficos 5. 4. 3 y 5. 4. 4.

**Gráficos 5. 4. 3 y 5. 4. 4: Desarrollo pragmático de los aprendientes de nivel a2, en relaciones de solidaridad**



La incorporación de dirección de modo por parte de estos aprendientes en la segunda etapa, revela una mayor confianza en su propia actuación pragmlingüística. Además, esta selección se acompaña del mitigador léxico *por favor* en la situación 1 (de mayor

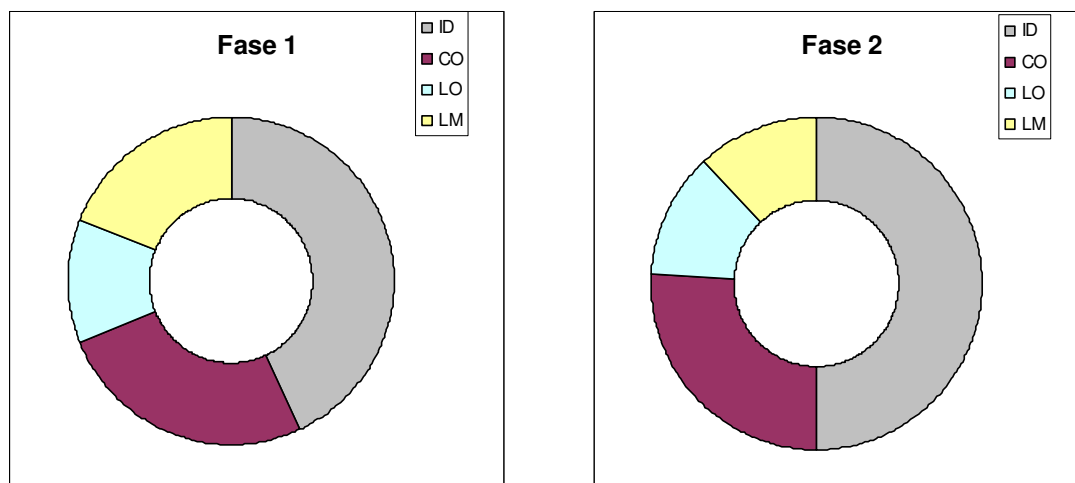
importancia de lo pedido), lo cual indica una discriminación muy adecuada respecto a cuándo y cómo usar el imperativo para formular peticiones. A nivel microestratégico, los mayores avances se relacionan con un uso más extensivo del modo condicional para la cortesía en enunciados sencillos y breves, como corresponde a los contextos sugeridos.

En el trato también se observa una evolución importante, puesto que se incorpora el tuteo de forma mayoritaria y se descarta la variabilidad pronominal dentro del enunciado y el trato impersonal, cuyos usos delataban la falta de dominio lingüístico de estos HNN, respecto al manejo de los pronombres de segunda persona.

En el empleo de modificadores externos, este grupo de HNN incorpora en esta etapa la expresión de consecuencias en la situación 1 y la expresión de disculpas por adelantado en la situación 2 (en que lo pedido no reviste mayor importancia), ninguna de las cuales se registra entre los hablantes chilenos. A nivel interno, los modificadores en esta etapa también incluyen el empleo de *disculpa* y un uso de modificación menos extenso.

Por último, es observable una tendencia a la lengua meta en la selección de estrategias directas y estrategias convencionales indirectas en ambas situaciones, pero no se constata un avance respecto a la orientación.

**Gráficos 5. 4. 5 y 5. 4. 6: Desarrollo pragmático de los aprendientes de niveles b1 – b2 en relaciones asimétricas**



Entre el grupo de niveles *b1 – b2*, los gráficos 5. 4. 5 y 5. 4. 6, muestran la predominancia de rasgos idiosincrásicos, que tienden a aumentar en la segunda etapa. Las características comunes a todas las lenguas en estudio y las coincidencias con la lengua objeto se mantienen, pero disminuye en cuatro ítemes la relación con la lengua materna, de tal forma que se descarta un desarrollo pragmático en ELE, pues el número de coincidencias que en la fase 1 había con la lengua materna, ahora se traspasan a los rasgos idiosincrásicos.

El desarrollo en la selección de estrategias solo se verifica en la omisión de dirección de modo en la primera situación. A nivel microestratégico no se constata una progresión tan notoria como en *a2*, aunque sí se registra un progreso en el planteamiento proposicional de los elementos relacionados con la justificación de la petición en la primera situación (en que el hablante ostenta menos poder), lo que conlleva un mejor conocimiento sociopragmático de la cultura meta.

El trato impersonal, que omitía el empleo de pronombres y conjugación de segunda persona en la fase 1, ahora evoluciona hacia la utilización más significativa del trato formal en el primer contexto. La segunda situación se distancia de la lengua objeto, con la selección absoluta de tuteo por parte de los aprendientes.

A diferencia de lo que ocurre con los pronombres, el mejor nivel de L2 no va de la mano con una mejor actuación pragmática en lo relativo al empleo de más dirección en los enunciados. En esta etapa, el grupo *b1 – b2* muestra una distribución más amplia de dirección e indirecta, en ambas situaciones.

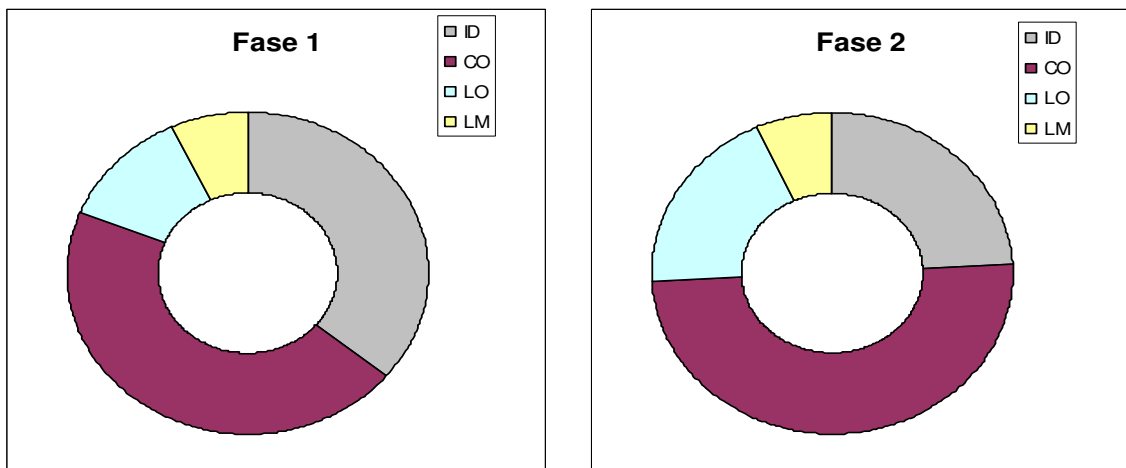
En cuanto al empleo de modificación externa, se mantiene el promedio de uso en la primera situación, pero este aumenta en un punto en el segundo contexto. Otros avances se relacionan con la incorporación de promesas de reparo -lo cual muestra un mayor

poder de negociación entre los informantes- y con la introducción de ciertas expresiones léxicas, que incorporan más cortesía en las peticiones.

El microanálisis de estos movimientos de apoyo, revela el empleo de *disculpe* como precursor. Por otra parte, la coexistencia del precursor *señor*, junto a la conjugación informal de segunda persona singular, verifica un problema de adquisición pragmalingüístico –más que sociopragmático- en el manejo de los pronombres en este nivel.

Finalmente, no hay cambios en relación a la perspectiva, que se mantiene orientada hacia el interlocutor con menos poder dentro de la relación; contrario a la actuación de los hablantes chilenos.

**Gráficos 5. 4. 7 y 5. 4. 8: Desarrollo pragmático de los aprendientes de niveles b1 – b2 en relaciones de solidaridad**



En relaciones de solidaridad los gráficos 5. 4. 7 y 5. 4. 8, ilustran el aumento de las zonas comunes; la disminución de los rasgos idiosincrásicos; el mantenimiento de la relación con la L1 y el aumento en cuatro puntos de las coincidencias con la lengua objeto, lo que en otras palabras, confirma la existencia de desarrollo pragmático en el grupo *b1 – b2*, para las relaciones de solidaridad.

Gloria Toledo V.

La inclusión de dirección de modo como estrategia en la situación 2, constituye un rasgo compartido con los hablantes chilenos. Además, se observa la incorporación de chilenismos y léxico más especializado, lo que sin duda contribuye a respaldar la meta ilocutiva del hablante y a la incorporación de cortesía positiva en el enunciado. También se observa mayor control sobre la conjugación pronominal del verbo *prestar* y, en general, el empleo más adecuado de estructuras gramaticales que aseguran la claridad del acto de habla.

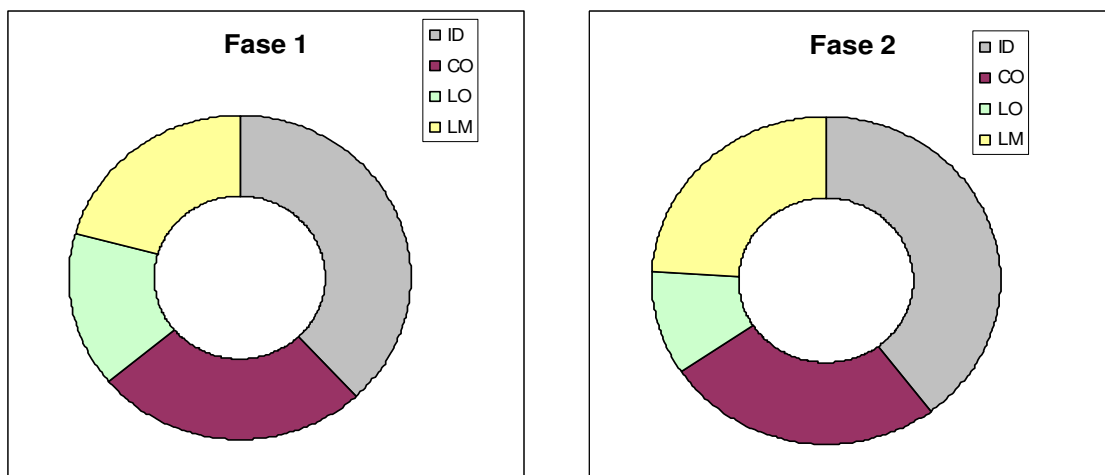
El trato pronominal muestra un progreso notable con la utilización exclusiva de *tú* en ambas situaciones, sin variabilidad pronominal ni impersonalidad que revelen falta de control de los pronombres en esta clase de situaciones.

La modificación externa muestra una leve baja en la situación 2, lo que de ninguna manera aleja a este grupo del comportamiento meta. Por otra parte, la incorporación de términos y expresiones locales dentro de los modificadores, conllevan una discriminación pragmática muy precisa respecto a qué términos ocupar, cuándo y cómo hacerlo. En general, los modificadores externos muestran un avance importante en la selección léxica, tanto por la adquisición de expresiones locales como de términos y expresiones que le aportan más claridad a la enunciación.

Finalmente, el manejo de la dirección revela un progreso en el segundo contexto -dada la incorporación de dirección de modo- y la perspectiva en la petición se mantiene, lo que es positivo considerando que en la etapa 1 este rasgo era –y ahora continúa siendo – el más cercano a la comunidad meta.

En el plano de la conciencia pragmática, se constata desarrollo en las nociones de adecuación e inadecuación, principalmente gracias al reconocimiento de *disculpe*, *por favor* y *joven* como precursores y por la comprensión de que la cortesía positiva no funciona con un interlocutor de más rango, en una situación laboral.

**Gráficos 5. 4. 9 y 5. 4. 10: Desarrollo pragmático de los aprendientes de niveles *c1* – *c2* en relaciones asimétricas**



Si hasta el nivel *b1* – *b2* habíamos observado el estancamiento o el desarrollo pragmático mínimo en relaciones de asimetría, el grupo de niveles *c1* – *c2* muestra una clara involución pragmática en estos contextos. En efecto, las coincidencias con la lengua meta disminuyen de 9 a 6 ítemes (ver tabla de comparación en base a porcentajes) y aunque la cantidad de rasgos comunes se mantiene en 15, aumentan en una las características idiosincrásicas y en dos las coincidencias con la lengua materna.

En el empleo de estrategias, solo la mayor amplitud de selección en el segundo contexto podría indicar alguna tendencia hacia la lengua meta. En el microanálisis se constata la persistencia de errores léxicos, que en todo caso no repercuten ni en la comprensión del hablante ni en la cortesía. Solo en un informante se aprecia más resguardo de la autoimagen en la situación 2 y más dirección en el primer contexto, siendo ambos rasgos consonantes con la lengua meta. Entre el resto de los informantes se percibe descuido de la autoimagen en la situación 2 y menos intentos de negociación con el interlocutor.

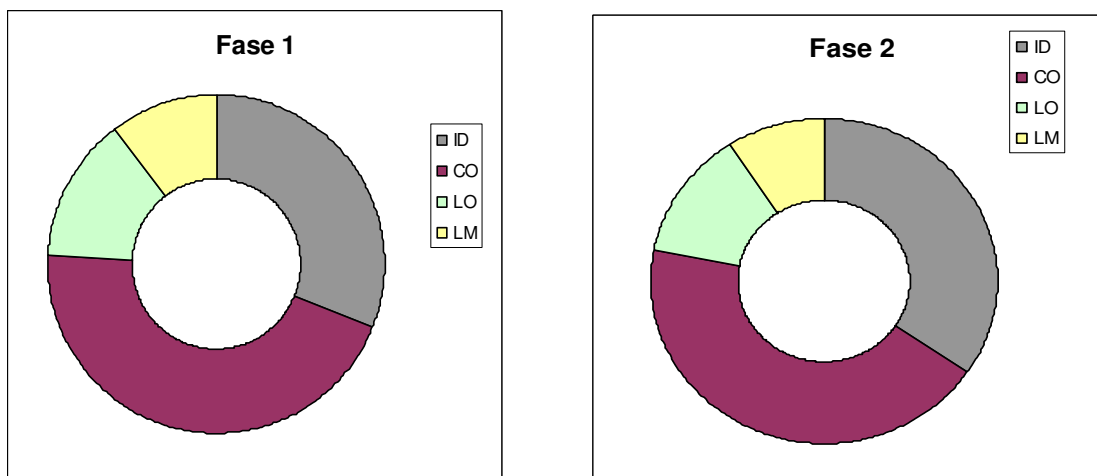
El trato, que ya era adecuado en la fase 1, no muestra cambios y tampoco lo hace el grado de dirección empleado por estos informantes.



Respecto a los modificadores externos, destaca la incorporación de los justificadores en el primer contexto, el cual registra la mayor frecuencia de modificación entre todos los grupos en relaciones asimétricas, sin bien este promedio baja levemente en la situación 2. De cualquier forma, el promedio en ambas situaciones es superior al que registraron los hablantes chilenos.

Finalmente, la perspectiva mantiene las tendencias de la L1 y solo incorpora, aunque de forma menos importante, la orientación hacia el hablante en el segundo contexto, lo cual no significa un avance significativo, tomando en cuenta que la orientación hacia el hablante es mayoritaria entre los hablantes de la comunidad meta.

**Gráficos 5. 4. 11 y 5. 4. 12: Desarrollo pragmático de los aprendientes de niveles c1 – c2 en relaciones de solidaridad**



En relaciones de solidaridad no se observa un panorama muy distinto al que ofrecen las relaciones de asimetría, por cuanto las coincidencias con la lengua meta bajan en un ítem y si bien también disminuye la cercanía con la L1 en un ítem también, aparece un nuevo rasgo idiosincrásico y disminuyen las características comunes en 2 ítems (ver cuadro comparativo de porcentajes).

Gloria Toledo V.

Los gráficos 5. 4. 11 y 5. 4. 12 muestran que las coincidencias entre todas las lenguas siguen conformando la conducta pragmática más prominente entre los aprendientes de niveles superiores.

La evolución en la selección estratégica habría estado marcada por la elección de dirección de modo en el segundo contexto, sin embargo eso no ocurre en esta etapa. El análisis detallado de casos muestra progresos en el planteamiento de los actos nucleares, gracias al manejo eficaz de movimientos de apoyo interno, a la inclusión de expresiones locales adecuadas para estos contextos y a una disposición sintáctica más cercana a la de la lengua meta. El estancamiento se repite en el grado de dirección con que operan estos informantes, de tal forma que no se concreta una involución en este plano, que había operado de forma adecuada en la fase 1.

También se mantiene la conducta de estos aprendientes en cuanto al trato, ya que no aparece la introducción de *usted* afectivo en la situación 1 ni de voseo en la situación 2. Al respecto, nuestros informantes declararon no emplear el voseo por una cuestión de rentabilidad, ya que este no es usado fuera de Chile (de la manera en que se conjuga en este país).

En lo que respecta a la conciencia pragmática, los hablantes de niveles *c1 – c2* muestran resultados muy particulares y difíciles de interpretar, debido a que la conciencia de adecuación, que había sido muy alta en la fase 1, cae dramáticamente en esta etapa, mientras la noción de inadecuación, poco significativa en la primera etapa, en esta oportunidad muestra un avance relacionado con el entendimiento de los informantes, respecto a la poca frecuencia de uso de cortesía positiva en la comunidad de habla chilena.

Gloria Toledo V.

## **SEXTA PARTE**

**Desarrollo pragmático en contextos de no inmersión e instrucción formal**

### **6. 1. Primera fase de aplicación de los cuestionarios**

A partir del estudio longitudinal de tres secciones de aprendientes de diferentes niveles de ELE, hemos constatado la existencia de un desarrollo pragmático mínimo, a nivel macroestratégico, entre los grupos menos avanzados de L2. En efecto, el nivel más alto registra una involución en el empleo de recursos a nivel macro y un avance mínimo desde el punto de vista microestratégico que, en todas las secciones de nuestro corpus, evidenció un progreso más importante, especialmente entre los aprendientes de niveles más básicos.

De modo general, se puede decir que las relaciones de solidaridad exhiben una evolución más marcada hacia la lengua meta, o un menor nivel de retroceso para el caso del grupo *c1 – c2*. Las relaciones asimétricas y de distancia social imponen más dificultades a los aprendientes y por lo mismo, su avance en estos contextos es menos notorio o sencillamente nulo.

En el presente apartado, de carácter más breve y que hemos dejado para el final, consideramos únicamente las relaciones asimétricas, en un marco de referencia compuesto por el comportamiento de los hablantes nativos en la lengua objeto y el grupo de niveles *b1 – b2* en contexto de inmersión e instrucción formal. Nuestros informantes en este punto del estudio corresponden a estudiantes de la Universidad de British Columbia en Vancouver, Canadá. Estos HNN, cuyo nivel de ELE no fue medido por la prueba de diagnóstico de la cual hemos hecho mención en los otros apartados, fue definido como un grupo de niveles *b1 – b2*, en base a que el requisito para tomar la clase de nivel intermedio, de la cual la autora de este trabajo fue profesora, era haber completado los cursos más básicos de ELE. De esta forma, el grupo *b1 – b2* en contexto de no inmersión e instrucción formal, manifiesta las mismas características de interlengua de los informantes de niveles *b* en Chile; posee básicamente las mismas nociones de L2; está

Gloria Toledo V.

dentro de un mismo grupo etario y se conforma por igual cantidad de informantes, es decir, cuatro sujetos.

La incorporación de este grupo de no inmersión busca determinar la repercusión del contexto de aprendizaje de una segunda lengua, en el desarrollo pragmático de los aprendientes, especialmente tomando en cuenta que la evolución registrada en contextos de inmersión durante un semestre académico, no es muy significativa a nivel macroestratégico. A partir de esto, emprenderemos el análisis exploratorio de estos informantes, cotejados con el grupo de control que se ha definido en este apartado. Como señalamos, a esta sección del corpus se le aplicó solamente el cuestionario de actuación pragmática, en dos fases distanciadas temporalmente por 15 semanas.

Para emprender el análisis de la evolución pragmática en contextos de no inmersión, es necesario establecer cuál fue el comportamiento de este grupo de informantes en la primera fase de ELE y si acaso este sondeo revela contrastes con los aprendientes *b1 – b2* en Chile. Para dicho fin, emplearemos las tablas de porcentaje de uso de los recursos pragmáticos, que ya se han presentado en esta investigación. Este material entregará un panorama del comportamiento pragmático de los estudiantes de no inmersión, según las tendencias que puedan exhibir estos informantes: respecto a su lengua materna, a la lengua meta, en relación a ambas o si acaso los rasgos pragmáticos más recurrentes son de tipo idiosincrásico. Posteriormente, estos datos podrán ser cotejados con una segunda tabla, correspondiente a la etapa 2 de ELE. Esto permitirá observar si existe desarrollo pragmático y la forma en que se manifiesta. Por último, estos datos basados en el contraste de las dos fases de ELE, serán contrastados con la evolución pragmática exhibida por los aprendientes en Chile y así podremos determinar si el contexto tiene o no incidencia en la adquisición de elementos pragmalingüísticos y/ o sociopragmáticos, que determinen el desarrollo de la interlengua.

Tabla 6. 1: Relación de proximidad de los HNN(NI) con inglés y/ o español fase 1

| Recursos   | Español/<br>PH<PO | Español/<br>PH>PO | ELE b1-b2<br>(NI)<br>PH<PO | ELE b1 –<br>b2<br>(NI)<br>PH>PO | Inglés<br>PH<PO | Inglés<br>PH>PO |
|------------|-------------------|-------------------|----------------------------|---------------------------------|-----------------|-----------------|
| DM         | 0                 | 5                 | 0                          | 25                              | 0               | 0               |
| Perform.   | 10                | 10                | 0                          | 0                               | 6               | 0               |
| RP         | 5                 | 30                | 0                          | 0                               | 6               | 19              |
| FO         | 15                | 0                 | 50                         | 0                               | 0               | 6               |
| FED        | 60                | 10                | 0                          | 25                              | 63              | 25              |
| FS         | 0                 | 15                | 0                          | 25                              | 0               | 6               |
| DP         | 5                 | 20                | 50                         | 25                              | 38              | 44              |
| IF         | 5                 | 10                | 0                          | 0                               | 0               | 6               |
| IS         | 0                 | 0                 | 0                          | 0                               | 0               | 0               |
| ED         | 90                | 50                | 50                         | 50                              | 63              | 50              |
| ECI        | 5                 | 40                | 50                         | 50                              | 44              | 44              |
| EINC       | 5                 | 10                | 0                          | 0                               | 0               | 0               |
| Prec.      | 70                | 25                | 75                         | 25                              | 75              | 6               |
| Justif.    | 55                | 85                | 25                         | 75                              | 44              | 75              |
| PR         | 55                | 5                 | 50                         | 50                              | 56              | 38              |
| Advert.    | 10                | 0                 | 0                          | 0                               | 0               | 0               |
| Agradec.   | 10                | 25                | 50                         | 25                              | 19              | 13              |
| Entend.    | 45                | 50                | 100                        | 100                             | 81              | 69              |
| Consec.    | 0                 | 5                 | 25                         | 0                               | 6               | 6               |
| PC         | 5                 | 0                 | 25                         | 0                               | 13              | 13              |
| Disculpa   | 5                 | 0                 | 0                          | 0                               | 13              | 0               |
| HH         | 10                | 66                | 100                        | 25                              | 88              | 6               |
| HO         | 66                | 29                | 0                          | 25                              | 13              | 75              |
| Inclusiva  | 5                 | 0                 | 25                         | 0                               | 0               | 0               |
| Impersonal | 19                | 5                 | 0                          | 0                               | 0               | 0               |
| Tuteo      | 20                | 40                | 0                          | 50                              | -               | -               |
| Usted      | 55                | 55                | 25                         | 25                              | -               | -               |
| Impers.    | 25                | 5                 | 50                         | 5                               | -               | -               |
| Variable   | -                 | -                 | 25                         | 25                              | -               | -               |

La tabla 6.1 evidencia que el manejo de recursos pragmáticos entre los aprendientes *b1* – *b2* en contexto de no inmersión (NI), registra el siguiente panorama respecto al grupo *b1* – *b2* en Chile:

- se mantiene la cantidad de rasgos idiosincrásicos
- aumenta en un ítem las coincidencias entre todas las lenguas
- disminuye en un ítem el número de coincidencias respecto a la L1 y

- se presenta igual cantidad de rasgos compartidos con la lengua objeto.

Para poder evaluar más objetivamente el desarrollo de este grupo, tendremos que enfocarnos en la cantidad de rasgos evolutivos manifestados por estos HNN en no inmersión (NI), respecto al grupo de HNN en Chile. En otras palabras, la relación entre ambos grupos se establecerá exclusivamente de acuerdo al nivel de desarrollo exhibido.

### 6. 1. 1. Estrategias para la petición

En el empleo de estrategias para la primera situación, el grupo en Vancouver se inclina por las frases obligativas y las dudas preparatorias, poco observadas entre los hablantes chilenos.

En el segundo contexto, cuya selección era más variada en el grupo meta, los HNN en Chile reparten sus preferencias entre frases obligativas y dudas preparatorias y el grupo de no inmersión no muestra ninguna selección muy marcada, debido a que estos aprendientes distribuyen de manera muy amplia sus selecciones.

Revisemos a continuación el detalle de casos a nivel microestratégico, en el acto nuclear.

Informante 1:

PH<PO: *quiero saber si es posible tener dos días de vacaciones.*

PH>PO: *si puedes continuar trabajar como esto hasta las cosas son más tranquilas, te daré tres días de vacaciones.*

En el primer contexto, este informante emplea una duda preparatoria, antecedida por una expresión de deseo que no calificamos como frase de expresión de deseo, pues el deseo no guarda relación con lo que se pide, sino con la posibilidad de obtener lo pedido. La expresión de impersonalidad y la acotación de la petición resguardan muy bien la imagen negativa del oyente, sin embargo a nivel macroestratégico, esta petición no se ajusta a la tendencia de los HN de español, que son más directos en este contexto.

Gloria Toledo V.

La situación PH>PO toma la misma ruta de indirección que el primer enunciado. De cualquier forma, en este contexto la tendencia a las estrategias convencionales indirectas entre los HN chilenos es más significativa que en la primera situación, por lo tanto el empleo de indirección en este caso, no está reñido con la conducta de la comunidad meta.

Como se observa, el informante deja abierta una posibilidad de que el interlocutor rechace la petición, planteando la enunciación con una frase condicional. Con objeto de contrarrestar ese obstáculo para la meta ilocutiva, este aprendiente establece una negociación que propone una oferta más atractiva para el oyente.

Informante 2:

PH<PO: *Necisito dos días para razones personales sin trabajo.*

PH>PO: *Ayúdame por una semana más*

En el primer enunciado, este sujeto muestra problemas en el planteamiento sintáctico, los cuales no tienen repercusión desde el punto de vista de la cortesía, aunque sí dificultan en alguna medida la comprensión instantánea del oyente.

En la situación PH>PO el informante emplea dirección de modo, que en este contexto no afecta a la cortesía, si acaso el manejo de movimientos de apoyo externo fue adecuado y eficaz, como veremos más adelante. Por otra parte, la dirección de modo se plantea como una ayuda delimitada adecuadamente y por lo mismo, como una asistencia que, de ser rechazada, afectaría la imagen positiva del sujeto. Con este movimiento, el enunciador compromete más al oyente para aceptar su petición. En efecto, es muy distinto pedir:

*Trabaja por una semana más que Ayúdame por una semana más.*

Informante 3:

PH<PO: *nesisito dos días de vacanses*

PH>PO: *¿Sería posible que trabaje esa mese e que tenga su vacance en un mes?*



Gloria Toledo V.

Con errores ortográficos evidentes y confusión lingüística con el italiano (una de las lenguas que había estudiado este informante), el primer enunciado plantea de forma muy acotada una expresión de necesidad. Ya hemos comentado en otros apartados que no es aceptable en la comunidad meta la petición de vacaciones de forma intempestiva y cuando no corresponde a un plazo delimitado con anterioridad.

El segundo contexto presenta un rodeo performativo, formulado de manera muy cortés mediante el uso de condicional, impersonalidad y una promesa de reparo dentro del acto nuclear.

Informante 4:

PH<PO: *Debo no ir a trabajo para dos días.*

PH>PO: *Espero que puedas tocar días de vacación mas tarde como después del primero de marzo y puedas tocar más días.*

Desde el punto de vista sintáctico y también de la selección léxica y estratégica, los enunciados de este informante, en ambas situaciones, muestran problemas en relación con la lengua meta. Por una parte, la selección de frases obligativas en PH<PO parece extraña, dado su carácter impositivo y sin ningún tipo de justificación o argumentación previa, de acuerdo a la cual juzgar esta obligación autoimpuesta por el enunciador.

En cuanto al segundo contexto, la selección estratégica también parece inapropiada en el uso, ya que se presenta como una expresión de deseo, que no impone ningún tipo de restricción al oyente para comprometer su voluntad de ausentarse del trabajo. Si bien existe un intento de negociación al final del enunciado, este se pierde en la ambigüedad que genera el planteamiento de la petición.

### **6. 1. 2. Grado de dirección empleado en la petición**

La primera relación de poder sugerida en los cuestionarios, exhibe entre los aprendientes fuera de Chile una distribución equitativa entre estrategias directas y estrategias convencionales indirectas. Esta conducta no coincide con el grupo de inmersión, que favorece el empleo de más dirección en PH<PO, mostrando más proximidad con el comportamiento de la comunidad meta.

El segundo contexto también exhibe una relación equitativa entre estrategias directas y estrategias convencionales indirectas entre el grupo de no inmersión. Por su parte, el grupo de inmersión prefiere las ECI y esta vez se distancia de los hablantes chilenos, que siguen prefiriendo la dirección, aunque de forma repartida con la indirección convencional. En consecuencia, el comportamiento de los chilenos en la segunda relación de poder revela más proximidad con el grupo de HNN fuera de Chile.

### **6. 1. 3. Fórmulas de tratamiento en la petición**

El primer contexto de poder evidencia la falta de control sobre los pronombres de segunda persona singular que tienen los informantes de no inmersión. Tres cuartos del total de selecciones recaen en el trato impersonal, mediante el cual el enunciador no se compromete, ni desde el punto de vista lingüístico -pues así evita cometer errores de conjugación- ni desde una perspectiva pragmática, evitando inadecuaciones relacionadas con la cortesía. En vista de esto, la inhibición de los pronombres mediante el trato impersonal debe entenderse como una estrategia eficaz en la producción interlingüística de los aprendientes. El buen funcionamiento de esta, revela el mismo problema que la variación pronominal dentro de un mismo enunciado, la cual aparece en una ocasión entre estos informantes.

En lo que respecta a la segunda situación, se distingue el mayor empleo de tuteo, seguido por las selecciones de trato formal y variación dentro del mismo enunciado. En definitiva, queda en evidencia la falta de control sobre los pronombres de segunda persona.

#### **6. 1. 4. Empleo de modificadores externos en la petición**

Para la primera situación el grupo de no inmersión privilegia de manera absoluta el empleo de expresiones de entendimiento y, en forma secundaria, de precursores. La segunda situación en tanto, mantiene la selección absoluta de expresiones de entendimiento y se inclina, en menor proporción, por los justificadores.

La elección de movimientos de apoyo externo es el ítem que incluye más rasgos compartidos con la lengua objeto, especialmente en la segunda relación de poder. Por otra parte, el empleo de modificadores externos es mayor que el grupo equivalente en Chile y, por cierto, mayor que el grupo de hablantes chilenos.

A partir del microanálisis de la modificación externa, constatamos principalmente dificultades con la disposición de los recursos. A pesar de esto, los errores a nivel morfológico no entorpecen la comprensión del oyente ni vulneran la cortesía ni la imagen. De hecho, se aprecian algunos casos en que la autoimagen se ha trabajado muy bien.

Informante 1:

PH<PO: *Señor/ a, yo sé que tenemos mucho trabajo hacer en los días que viene, pero necesito un vacación. Yo he estado trabajando con mucha esfuerzo recientemente y + DP*

PH>PO: *Me gustaría mucho darte un vacación, pero tenemos mucho trabajo hacer ahora. Yo sé que has estado trabajando con mucha esfuerzo recientemente, entonces + FS*

El primer enunciado despliega una expresión de entendimiento y una justificación que tiende a reafirmar la imagen positiva del oyente. De hecho, en este enunciado la expresión de entendimiento no sirve tanto para establecer empatía con el oyente, como

Gloria Toledo V.

para apoyar el deseo de ser percibido como alguien responsable; un empleado que entiende la situación, pero que a la vez merece un tiempo libre. Desde este punto de vista, este informante hace un trabajo de modificación externa muy efectivo y muy ajustado a la conducta de la comunidad meta.

Informante 2:

PH<PO: *FED + Entiendo que hay mucho trabajo ahora pero trabajaré más duro si me ofrece este tiempo.*

PH>PO: *Entiendo que necesitas 2 días personales pero la oficina es muy caótica ahora y necesitamos mucho ayuda. Si puedes ayudar aquí por un rato, pienso que pasará su tiempo libre más bien después. + DM*

En el primer contexto este sujeto exhibe el manejo efectivo de una expresión de entendimiento y una promesa de reparo y salvo la posposición de los modificadores después del acto nuclear -con lo que se pierde el impacto mitigador de estos- ,el trabajo de cortesía parece adecuado.

La segunda situación presentó la dificultad de determinar si el acto nuclear es una fórmula de sugerencia o una estrategia de dirección de modo. Optamos por la última alternativa ya que la frase condicional, que implica una sugerencia y una promesa de reparo, apoya a la dirección de modo y a la vez mitiga la fuerza impositiva que implica su uso.

Informante 3:

PH<PO: *Pardon, Señor, ¿puedo hablar con usted? Sé que no es un bueno momento por eso, pero + FED + porque... ¿Sería un problema? Muchas gracias.*

PH>PO: *Yo sé que quiere un vacance, pero no es un bueno momento + DP+ Muchas gracias.*

Gloria Toledo V.

El informante 3 se preocupa de no afectar la imagen negativa del oyente, gracias a lo cual lleva a cabo un trabajo de cortesía notable. Llama la atención el despliegue de modificadores que emplea y también la expresión de agradecimiento que incluye, antes de haber recibido una confirmación por parte de su interlocutor.

En el segundo enunciado también parece descontextualizado el agradecimiento al final. Por otra parte, hace falta una justificación que de alguna forma explique al oyente por qué el momento de tomar sus días libres no es el más adecuado.

Informante 4:

PH<PO: *Señor/ Señora Ebon + DP + Sé que tengo mucho trabajo hacer en estos días pero puedo pedir a Clare hacer alguna de mi trabajo y puedo hacer mas cuando voy a volver. Gracias.*

PH>PO: *Señor/ Señora Clark. Entiendo que quieres no ir a trabajo pero tenemos mucho trabajo en este tiempo + FED*

En ambos enunciados del informante 4, quedan de manifiesto problemas a nivel morfológico, no obstante los errores lingüísticos no comprometen ni la cortesía ni la comprensión por parte del oyente. Como en el caso anterior, puede objetarse el agradecimiento antes de la aceptación del oyente en PH<PO y la coexistencia de tuteo con el vocativo *señor/ señora*, de carácter formal. Para la fase 2 de ELE, se esperaría un desarrollo pragmático en términos de un mejor control de los pronombres y del planteamiento y colocación de las expresiones de agradecimiento.

#### **6. 1. 5. Perspectiva en la petición**

Un contraste significativo entre el español y el inglés es la orientación de los enunciados, que presenta un comportamiento inverso entre ambos grupos representantes de su L1: los hablantes chilenos orientan sus peticiones hacia el interlocutor con más poder y los

Gloria Toledo V.

angloparlantes hacen lo contrario. Al respecto, los aprendientes fuera de Chile se comportan de la misma forma que el resto de los grupos HNN, vale decir, prefieren la orientación hacia el hablante en la primera situación y se inclinan por la perspectiva hacia el oyente en el segundo contexto.

## **6. 2. Segunda fase de aplicación de los cuestionarios**

Luego de 15 semanas de haber comenzado el curso de ELE, los informantes de la UBC tomaron por segunda vez los cuestionarios de actuación pragmática en relaciones asimétricas. Durante las clases los aprendientes recibieron instrucción sobre el uso de pronombres, el modo subjuntivo, el condicional y el imperfecto de indicativo para la cortesía. Debido a que el énfasis del curso era el desarrollo de la producción oral, la revisión de la gramática no fue muy intensiva. Para contrarrestar esta deficiencia, los aprendices redactaron varios ensayos, cada uno de los cuales fueron corregidos en dos instancias por la profesora: la primera para marcar los errores, con objeto de que luego fueran corregidos por los estudiantes y la segunda para revisar las correcciones hechas por los alumnos.

Tabla 6. 2: Relación de proximidad con inglés y/ o español de los HNN(NI), fase 2.

| Recursos   | Español/<br>PH<PO | Español/<br>PH>PO | ELE b1-b2<br>(NI)<br>PH>PO | ELE b1 –<br>b2<br>(NI)<br>PH>PO | Inglés<br>PH>PO | Inglés<br>PH>PO |
|------------|-------------------|-------------------|----------------------------|---------------------------------|-----------------|-----------------|
| DM         | 0                 | 5                 | 0                          | 0                               | 0               | 0               |
| Perform.   | 10                | 10                | 0                          | 0                               | 6               | 0               |
| RP         | 5                 | 30                | 0                          | 0                               | 6               | 19              |
| FO         | 15                | 0                 | 25                         | 0                               | 0               | 6               |
| FED        | 60                | 10                | 50                         | 50                              | 63              | 25              |
| FS         | 0                 | 15                | 0                          | 25                              | 0               | 6               |
| DP         | 5                 | 20                | 25                         | 25                              | 38              | 44              |
| IF         | 5                 | 10                | 0                          | 0                               | 0               | 6               |
| IS         | 0                 | 0                 | 0                          | 0                               | 0               | 0               |
| ED         | 90                | 50                | 100                        | 25                              | 63              | 50              |
| ECI        | 5                 | 40                | 0                          | 50                              | 44              | 44              |
| EINC       | 5                 | 10                | 0                          | 25                              | 0               | 0               |
| Prec.      | 70                | 25                | 50                         | 25                              | 75              | 6               |
| Justif.    | 55                | 85                | 50                         | 75                              | 44              | 75              |
| PR         | 55                | 5                 | 75                         | 75                              | 56              | 38              |
| Advert.    | 10                | 0                 | 0                          | 25                              | 0               | 0               |
| Agradec.   | 10                | 25                | 50                         | 75                              | 19              | 13              |
| Entend.    | 45                | 50                | 75                         | 75                              | 81              | 69              |
| Consec.    | 0                 | 5                 | 0                          | 0                               | 6               | 6               |
| PC         | 5                 | 0                 | 0                          | 25                              | 13              | 13              |
| Disculpa   | 5                 | 0                 | 50                         | 0                               | 13              | 0               |
| HH         | 10                | 66                | 75                         | 0                               | 88              | 6               |
| HO         | 66                | 29                | 25                         | 100                             | 13              | 75              |
| Inclusiva  | 5                 | 0                 | 0                          | 0                               | 0               | 0               |
| Impersonal | 19                | 5                 | 0                          | 0                               | 0               | 0               |
| Tuteo      | 20                | 40                | 0                          | 50                              | -               | -               |
| Usted      | 55                | 55                | 0                          | 0                               | -               | -               |
| Impers.    | 25                | 5                 | 100                        | 25                              | -               | -               |
| Variable   | -                 | -                 | 0                          | 25                              | -               | -               |

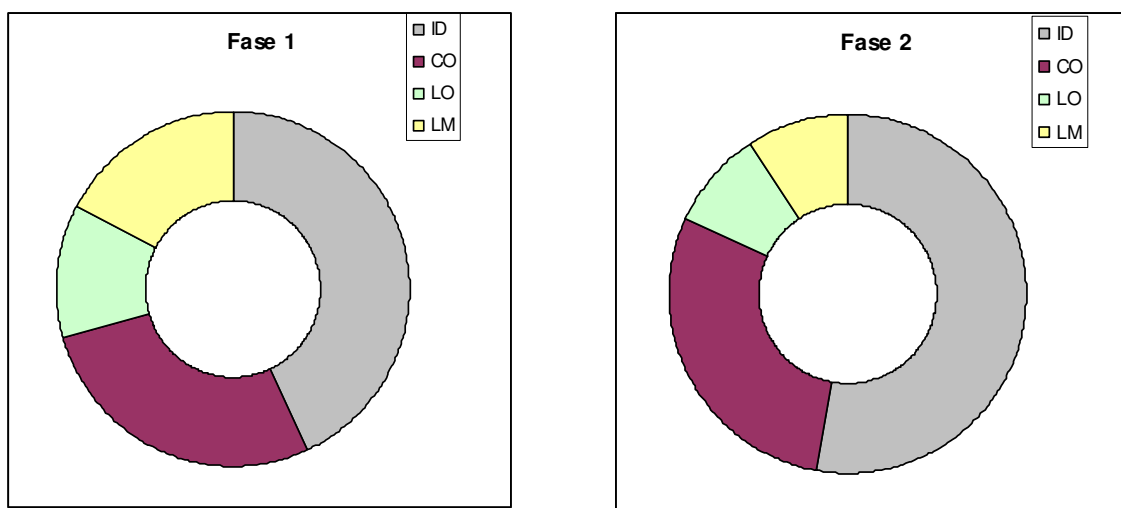
La tabla 2 muestra el comportamiento pragmático del grupo *b1 – b2* en contexto de no inmersión y a través de su análisis constatamos la existencia de una mayoría de rasgos idiosincrásicos, seguida de bastante lejos por rasgos comunes a todas las lenguas. Luego y de forma bastante menos significativa, se observa una tendencia a la lengua materna y, por último, hacia la lengua objeto.

Los cambios encontrados en esta segunda fase de ELE y en relación a la etapa 1, tienen que ver con:

- el aumento de cuatro rasgos idiosincrásicos
- la mantenido de la cantidad de rasgos comunes al inglés y el español y a la IL
- la disminución en dos ítemes de la cercanía con la lengua materna y
- la disminución en dos ítemes de las características compartidas con la lengua meta.

Con objeto de ilustrar el grado de desarrollo o la ausencia de este, entre aprendientes en contexto de no inmersión, presentamos dos gráficos, el primero de los cuales muestra la conducta pragmática de la fase 1 y el segundo la actuación en la segunda etapa de ELE.

**Gráficos 6. 2. 1 y 6. 2. 2: Desarrollo pragmático en la interlengua de HNN(NI)**



Como se aprecia en los gráficos, el cambio más relevante se constata en el aumento de los rasgos idiosincrásicos. Las características compartidas por las LM y la IL de estos aprendientes se mantienen y disminuye la tendencia tanto a la lengua materna como a la lengua objeto.

Las tablas 6. 2. 1 y 6. 2. 2, más abajo, ilustran la transformación de la IL de los aprendientes en Chile y del grupo de no inmersión (NI). En ellas aparece la relación de la interlengua de estos HNN respecto a los rasgos idiosincrásicos; las características



compartidas por el español, el inglés y la IL; las coincidencias con la lengua objeto y las tendencias hacia la lengua meta.

Para cotejar el nivel de evolución en cada uno de los grupos de aprendientes, destacamos en color amarillo cuando hubo retroceso pragmático; color verde cuando los HNN experimentaron estancamiento en la evolución hacia la lengua objeto y color azul cuando se constata desarrollo pragmático.

Hemos considerado como desarrollo pragmático el registro de una mayor tendencia hacia los rasgos compartidos entre todas las lenguas (CO); una disminución de la inclinación a la LM y por supuesto, un aumento en las coincidencias con la LO. La involución o retroceso se concibe en este estudio como un aumento de las coincidencias con la LM; la disminución de características compartidas (CO) y la disminución de rasgos compartidos con la LO.

**Tabla 6. 2. 1: Desarrollo pragmático de los HNN en contexto de inmersión**

|        | ID | CO | LO | LM |
|--------|----|----|----|----|
| Fase 1 | 25 | 15 | 7  | 11 |
| Fase 2 | 29 | 15 | 7  | 7  |

**Tabla 6. 2. 2: Desarrollo pragmático de los HNN en contexto de no inmersión**

|        | ID | CO | LO | LM |
|--------|----|----|----|----|
| Fase 1 | 25 | 16 | 7  | 10 |
| Fase 2 | 29 | 16 | 5  | 5  |

Las tablas muestran que el grado de desarrollo a nivel macroestratégico entre uno y otro grupo de hablantes es bastante similar. El contraste entre ambos grupos tiene que ver con una disminución de la cercanía con la lengua objeto en el grupo de informantes fuera

de Chile, sin embargo, la disminución de rasgos compartidos con la LM también es más drástica en el grupo de no inmersión, de tal forma que este avance podría contrarrestar la disminución de características comunes con la lengua objeto. De cualquier forma, ninguno de los dos grupos evidencia un desarrollo muy marcado, por cuanto el éxito de ambos se relaciona únicamente con un distanciamiento del inglés/LM, sin que se registre una aproximación hacia la lengua meta, que es lo fundamental para determinar la existencia de desarrollo pragmático.

Hasta aquí, el contexto de aprendizaje no parece relevante en la evolución pragmática de los HNN a nivel macroestratégico, por lo tanto, es necesario analizar a nivel interno las producciones del grupo de no inmersión en esta segunda fase de ELE.

#### **6. 2. 1. Estrategias para la petición**

La selección estratégica en esta segunda etapa muestra cambios en ambas relaciones de poder. La situación PH<PO desplaza sus preferencias a frases de expresión de deseo y con ello se aproxima a la lengua objeto. El segundo contexto, donde en la fase 1 no se había registrado ninguna opción más marcada, ahora los HNN de no inmersión prefieren también las FED, distanciándose de la conducta meta, que no privilegia estos recursos en contextos como el señalado.

Entre los aprendientes en contexto de no inmersión se aprecia un avance a nivel pragmlingüístico, por el empleo de formas que incorporan la cortesía en los enunciados. Del mismo modo, hay casos en que se introduce mitigación léxica a través del uso de la expresión *por favor* y de un diminutivo, ambos recursos que aparecen en la segunda situación. Este avance pragmlingüístico se contrapone a la evolución sociopragmática, lo cual es esperable considerando que el único input en español, que recibieron los HNN fuera de Chile, fue el de su profesora. Por otra parte, para este grupo de no inmersión el

Gloria Toledo V.

comportamiento pragmático meta no era el de la comunidad chilena, ya que su objetivo era el de adquirir rasgos pragmáticos más generales.

Informante 1:

PH<PO: *Ojalá que pueda darme tiempo para relajarme.*

PH>PO: *te necesitamos ahora.*

En la primera situación se aprecia el uso correcto del subjuntivo y, en general, un planteamiento correcto desde el punto de vista lingüístico. No obstante, este informante plantea una frase de expresión de deseo precisamente como tal y no como una expresión de necesidad, contraviniendo la tendencia de la mayoría de los informantes y, por cierto, de los hablantes chilenos, quienes con objeto de proteger su autoimagen, se preocupan de dejar en claro que la petición se trata de algo necesario y objetivo. Por la misma razón, el contenido proposicional de la justificación (*para relajarme*) es muy poco propicio en el ámbito laboral chileno y, de ser formulada una petición de esta manera, sería tomada como un exceso de confianza y el efecto perlocutivo sería sin duda muy negativo. Recordemos que en la fase 1, este mismo sujeto empleó el término *vacaciones*, que tampoco se ajustaba a la explicación que se requeriría en estos contextos y en la comunidad meta.

El segundo enunciado se formula más adecuadamente que en la fase 1, pues el informante plantea este recurso como una necesidad y desde una perspectiva inclusiva, que lo compromete menos en la vulneración de la imagen positiva de su interlocutor. Por otra parte, en esta ocasión el enunciador es mucho más claro y directo en su planteamiento, resguardando mejor su autoimagen y su rango.

Informante 2:

PH<PO: *nescitaría 2 días sin trabajo*

PH>PO: *Si podría trabajar por un poquito mas tiempo me ayudas mucho*

Gloria Toledo V.

En la primera situación este informante busca mitigar la petición mediante el empleo del condicional, y aunque aun no puede articular esta frase con subjuntivo imperfecto, el sujeto evidencia un intento de usar recursos lingüísticos más complejos, al servicio de su meta ilocutiva.

Con la situación PH>PO ocurre algo similar; existe la intención de incorporar más cortesía al enunciado y de ahí el uso del condicional *si podría* (> *si pudiera*). La mitigación también se manifiesta en el empleo del diminutivo, si bien este no es usado entre los hablantes chilenos en relaciones asimétricas. Por otro lado, en este enunciado se observa un refuerzo de la petición con el uso de la expresión de consecuencia *me ayudas mucho* (> *me ayudarías mucho*), dispuesta como un movimiento de apoyo dentro del acto nuclear. Con este recurso, el hablante compromete al oyente en el empleo de cortesía positiva, sin embargo, estos recursos no suelen ser empleados por los hablantes de la comunidad meta, quienes tienden a descartar las expresiones que buscan demostrar solidaridad o empatía con el interlocutor.

Informante 3:

PH<PO: *Necesita 2 días de vacaciones*

PH>PO: *Por favor, puede tomar su vacacione en el verano.*

El informante 3 es un caso bastante particular, que evidencia un retroceso en el desarrollo pragmático a nivel microestratégico. En efecto, la primera situación que mostraba en la fase 1 un amplio despliegue de precursores antes del acto nuclear, en esta oportunidad prescinde de todos ellos y el sujeto parte su enunciación con la formulación de una frase de expresión de deseo.

En cuanto al segundo contexto, solo destaca la incorporación de una justificación que no aparecía en la primera etapa y el empleo de *por favor*, que no es usado entre los hablantes chilenos.

Gloria Toledo V.

Informante 4:

PH<PO: *debo tomar estos días libres*

PH>PO: *no puedo darte los días libres que me pidas.*

Con el uso de dos frases obligativas, el informante 4 formula dos peticiones que tienden a resguardar la autoimagen del hablante, quien plantea el acto de habla como algo objetivo y con un carácter de imposición; una necesidad autoimpuesta en las dos situaciones que, mediante el desplazamiento de tal imposición hacia el mismo enunciador, respeta la imagen negativa del oyente.

### **6. 2. 2. Grado de dirección empleado en la petición**

La selección absoluta de estrategias directas en la primera situación, muestra en la tabla 6.2 la existencia de un rasgo idiosincrásico entre los aprendientes fuera de Chile, pero lo cierto es que esta etapa revela una cercanía importante con la lengua meta, que solo exhibe una diferencia de diez ítemes menos en relación con el grupo de no inmersión. Este avance en el manejo de estrategias más directas no se constata en PH>PO, que privilegia las estrategias convencionales indirectas por sobre las estrategias directas y que distribuye el resto de las preferencias en estrategias directas e incluso estrategias indirectas no convencionales. El mayor empleo de indirección convencional también apareció en los hablantes chilenos en PH>PO, pero por debajo del manejo de estrategias directas.

### **6. 2. 3. Fórmulas de tratamiento en la petición**

En el empleo de fórmulas de tratamiento, vinculadas a los pronombres de segunda persona singular, no se observan mayores cambios respecto a la fase 1. La opción por el uso de impersonalidad en el primer contexto, en esta ocasión, se registra en todos los

aprendientes del grupo en Canadá. Este incremento de la impersonalidad también se manifiesta en la segunda situación, con un 25% de uso. Dicho contexto también revela un 25% de variación dentro del enunciado y un 50% de tuteo.

Conforme a esta conducta, vemos que no ha habido un desarrollo pragmático ni lingüístico en el manejo de los pronombres. Los estudiantes en Canadá siguen inhibiendo su uso en el primer contexto, que también es el que reviste un mayor coste desde el punto de vista pragmático. De forma contraria, el grupo de aprendientes en Chile sí avanzó en este punto, de lo cual se desprende que el input recibido en contexto de inmersión tiene una influencia positiva en el manejo de los pronombres y las fórmulas de tratamiento.

#### **6. 2. 4. Empleo de modificadores externos en la petición**

Los modificadores más recurrentes en la segunda etapa corresponden a las promesas de reparo, las expresiones de entendimiento y las disculpas, para la primera situación y justificadores, promesas de reparo, expresiones de agradecimiento y expresiones de entendimiento en el segundo contexto.

El amplio uso de modificación externa en esta etapa prácticamente iguala al del grupo c (el grupo con mayor empleo de modificadores, incluyendo a los chilenos) en la segunda fase y por cierto, supera ampliamente la utilización de estos movimientos entre los hablantes chilenos.

La tabla 6. 2. 3 muestra la relación entre la fase 1 y la etapa actual, en cuanto a la frecuencia con que son usados los movimientos de apoyo externo entre los informantes fuera de Chile.

**Tabla 6. 2. 3: Promedio de uso de modificadores externos en HNN(NI)**

|               | <b>PH&lt;PO</b> | <b>PH&gt;PO</b> |
|---------------|-----------------|-----------------|
| <b>Fase 1</b> | 3,5             | 2,75            |
| <b>Fase 2</b> | 3,5             | 3,5             |

Se puede afirmar que existe un desarrollo pragmalingüístico a nivel microestratégico entre los HNN fuera de Chile. Como era de esperar, la adquisición de elementos sociopragmáticos es escasa entre este grupo de aprendientes, pues ellos no cuentan con input suficiente y auténtico como para desarrollar un comportamiento más cercano al de los chilenos, conducta que por lo demás, no está entre sus objetivos de adquisición.

Informante 1:

PH<PO: *Señor, lo siento, pero no puedo trabajar los días que viene. Entiendo que tenemos mucho hacer, pero yo tengo mucho estrés ahora y necesito relajarme. Si me das dos días de vacación, haré algo del trabajo en mi casa. Espero que entiendas mis problemas, y + FED.*

PH>PO: *primero, gracias por tu trabajo, me aprecia mucho. Yo entiendo que has estado trabajando con mucha fuerza, y estoy de acuerdo que mereces un vacación, pero + FED + Sabes que tenemos mucho hacer, y eres un parte importante a esto negocio. Si tomas tu vacación ahora, no podremos completar todo el trabajo en tiempo ¿Que piensas de esto? Si trabajas hasta este proyecto está completo, te daré tres días de vacación.*

En el primer enunciado es visible un mayor desliece y extensión de la modificación. Como contrapartida, se mantiene la inadecuación sociopragmática en la justificación de la petición y además coexiste el trato formal de *señor/a* con el tuteo. Sin duda, este último problema se relaciona con la adquisición de elementos pragmalingüísticos o con la mayor soltura en el uso de estos, que no siempre se ajustan al saber sociopragmático de una comunidad de habla determinada.

Gloria Toledo V.

En el segundo contexto también se observa más extensión en la modificación y un intento de negociación importante. La conducta de este informante en PH>PO no establece un nivel de imposición muy fuerte, ni tampoco el resguardo de la imagen negativa, por el contrario, el trabajo más importante busca la expresión de cortesía positiva en este enunciado. Desde el punto de vista sociopragmático, este comportamiento no se ajusta al de la comunidad meta, sin embargo, el desarrollo pragmlingüístico en el comportamiento de este aprendiente es innegable.

Informante 2:

PH<PO: *Lo siento mucho pero + FED + Entiendo que hay mucho trabajo pero me gustaría estas días. Trabajaré muy duro cuando regreso.*

PH>PO: *FS + y después podría pasear su tiempo tranquilo. Si tienes un problema muy grave pienso que necesitas este tiempo pero estamos muy ocupado ahora y necesitamos todo de la ayuda posible.*

En la situación PH<PO el informante 2 incorpora un precursor que no había empleado en la etapa anterior y con esto, contribuye muy positivamente al desarrollo de la cortesía. Además, este aprendiente introduce el empleo de condicional y con esto concreta un desarrollo pragmático importante.

En el contexto PH>PO, el sujeto omite el empleo de precursor, sin embargo el planteamiento de una fórmula de sugerencia atenúa la imposición y grado de dirección en la petición. La tendencia de este informante se vincula a la cortesía positiva y, como sabemos, tal conducta no respalda el resguardo de la imagen social y del rango, que procuran mantener los chilenos. No obstante, el poder de negociación y la capacidad de establecer empatía con el oyente indican un desarrollo pragmático, aunque orientado a las nociones sociopragmáticas de la lengua materna de los informantes.

Informante 3:



Gloria Toledo V.

PH<PO: *FED + sé que tiene mucho trabajo, pero me trabajaré más horas antes y después de los dos días, si puedo tenerlos. Gracias.*

PH>PO: *Sé que tiene el derecho a una vacacione pero es muy ocupado ahorra y tengo que tenerse aquí + DP + Gracias.*

El informante 3 deja en evidencia un retroceso en el primer contexto, al omitir el empleo de precursores que había usado en la fase 1, al mantener la expresión de agradecimiento descontextualizada de la misma etapa y al manifiestar errores gramaticales que podrían influir en la comprensión del oyente.

En el contexto PH>PO se observa un grado de dirección mayor, que no afecta demasiado a la cortesía si consideramos que en esta situación la tendencia de los hablantes chilenos es hacia la preservación del rango y de la imagen social.

Informante 4:

PH<PO: *Señora Ellis. Tengo un favor grande pedir. Sé que tengo que hacer mucho trabajo el proximo lunes y martes pero + FO + Gracias.*

PH>PO: *Señora Collins. En este tiempo tenemos mucho trabajo y no puedo darte los días libres que me pidas + FS + Gracias.*

En el primer enunciado, el informante 4 incorpora más precursores y una justificación antes del acto nuclear, incorporando más cortesía al acto de habla.

La petición en PH>PO se formula ahora de manera mucho más clara, lo cual contribuye a respaldar la meta ilocutiva del enunciador.

### **6. 2. 5. Perspectiva en la petición**

La orientación asumida por los informantes en Canadá, en la segunda fase de cumplimentación de los cuestionarios, muestra las mismas tendencias de la primera etapa

Gloria Toledo V.

y en general, las mismas tendencias de todos los grupos de angloparlantes, vale decir, orientación hacia el hablante en la primera situación y hacia el oyente en la segunda.

El cambio registrado en este punto tiene que ver con la selección absoluta de orientación hacia el oyente en el segundo contexto, lo que no implica un progreso en relación con la lengua objeto, sino la conversión de un rasgo que antes tenía alguna relación con el comportamiento meta, pero que en esta oportunidad se constituye como un rasgo idiosincrásico.

En definitiva, comprobamos que no existe desarrollo pragmático a nivel macroestratégico entre los informantes de no inmersión. Esta situación no representa una desventaja respecto a los aprendientes en Chile, pues el grado de desarrollo a nivel macro en este grupo tampoco es muy significativo.

En el microanálisis, se constata la evolución a partir de la adquisición de rasgos pragmalingüísticos que tienden principalmente a manifestar más cortesía y más específicamente, la cortesía positiva en PH>PO. Este panorama, que no concuerda con el comportamiento pragmático de los hablantes chilenos, muestra que la adquisición de rasgos sociopragmáticos pertenecientes a la comunidad meta en esta investigación, es escaso o nulo. Esto se evidencia principalmente en el empleo de cortesía positiva en el segundo contexto y en el contenido proposicional de las justificaciones en la primera situación. Por otra parte, la adquisición de léxico más específico y local solo se registra entre los aprendientes en Chile, de modo tal que la escasa evolución en términos pragmalingüísticos en este grupo, se compensa por la mayor adquisición de contenidos sociopragmáticos. Fuera de toda duda, la adquisición del componente sociopragmático se ve favorecida por la cantidad y la calidad del input que han recibido los aprendientes en el transcurso de 15 semanas en Chile.

Gloria Toledo V.

Otro aspecto que se desarrolla mejor en contextos de inmersión son los pronombres de segunda persona singular, cuyo control más eficiente parece estar asociado al nivel de lengua, al input recibido y a las oportunidades de intercambio real entre los HNN y los hablantes de la comunidad meta.

## **Conclusiones**

En la presente investigación, asumimos la tarea de determinar cuál es el grado de desarrollo pragmático que pueden manifestar angloparlantes aprendientes de español, en tres distintos niveles de lengua meta, durante un semestre académico, en contexto de inmersión. De acuerdo a este propósito, nos valimos de un marco metodológico que incorpora métodos cuantitativos y técnicas cualitativas, combinando diseños experimentales y descriptivos. Básicamente, nuestro punto de partida en esta investigación no fue la comprobación de una hipótesis, sino la descripción de tendencias, frecuencias y variaciones, mediante la aplicación de cuestionarios semi abiertos de actuación pragmática y cuestionarios cerrados, de juicios de adecuación e inadecuación, cumplimentados en dos fases, para determinar si existe desarrollo pragmático y cómo se manifiesta este. Por otra parte, nos valimos de una estructuración de tipo transversal, basada en la segmentación de tres niveles de dominio de la lengua meta de nuestros estudiantes, para analizar de qué manera incide el conocimiento estructural de estos en su desempeño pragmlingüístico y/ o sociopragmático.

La investigación del estado de los estudios de adquisición pragmática nos llevó a elegir la petición, por ser este uno de los actos de habla más estudiados, en tanto uno de nuestros objetivos es el de contribuir a fortalecer la investigación preexistente. Con esta idea en mente, determinamos dos tipos de situaciones para investigar: relaciones de solidaridad y relaciones de asimetría. Cada situación contó a su vez con dos contextos distintos: uno en que el hablante ostenta menos poder que el oyente, y la situación inversa, dentro de relaciones de asimetría, y otro par de situaciones: una en que se pide algo de naturaleza importante y otra en que la naturaleza de lo pedido no es apreciable, en contextos de solidaridad.

El marco de referencia de nuestro estudio tomó en cuenta las dos lenguas nativas implicadas: español e inglés. De esta forma, definimos primero el comportamiento pragmático de los hispanohablantes pertenecientes a la comunidad de habla de Santiago de Chile.

Al respecto, determinamos que las estrategias de petición más utilizadas en la situación en que el hablante tiene menos poder (PH<PO), corresponden a las frases de expresión de deseo, muy por sobre los otros recursos. El grado de dirección que se manifiesta en esta primera situación es relevante, mientras la segunda situación (en que el hablante tiene más poder relativo) se reduce su empleo a casi la mitad. En este sentido, no se observa lo que buena parte de los investigadores han concluido, es decir, que en situaciones que requieren mayor trabajo de cortesía (como PH<PO) los hablantes se inclinan por el uso de estrategias más indirectas. La premisa parece ser dejar en claro el contenido de la meta ilocutiva.

En la situación en que el hablante ostenta más poder respecto al oyente (PH>PO), se verifica una mayor distribución en el empleo de diferentes estrategias, lo cual nos lleva a concluir que en este tipo de situaciones el enunciador siente más libertad de elección, pues la petición no es tan comprometedora para su imagen.

En cuanto al empleo de modificadores externos, la selección de los hablantes chilenos muestra una tendencia al resguardo de la imagen positiva, para mantener el *status* social de cada uno y, por ende, la distancia social que media entre los interlocutores. En la revisión de trabajos sobre la petición en el español de Chile (ver primera parte), se hace mención a la inclinación de los hablantes chilenos hacia la cortesía negativa. Nuestra investigación confirma estos análisis precedentes, pues dicha tendencia tiene como propósito mantener relaciones asimétricas, en que la imagen de los interactuantes se preserve en cuanto al rol social de cada uno. Lo interesante es constatar cómo el

resguardo de la imagen, a través de mecanismos no relacionados con la indirección, contribuye también a la preservación del rango y del poder del hablante y/ o del oyente. La tendencia al resguardo de la imagen es apoyada por el uso de modificadores internos, pues en su selección y empleo se pueden constatar los propósitos de mitigar el impacto de lo pedido y efectuar un trabajo que preserve el terreno propio de los interactuantes.

Finalmente, podemos agregar que en la petición de hablantes chilenos, en relaciones asimétricas, la perspectiva se dirige al interlocutor con más poder: preferencia por la orientación al oyente, en la primera situación y por la orientación al hablante en la segunda. La orientación hacia el hablante también predomina en situaciones de solidaridad, en las cuales el enunciador teme menos ponerse de manifiesto como sujeto de la petición. Es destacable también el empleo de la impersonalidad en la situación PH<PO, que es manejada por el hablante como una forma de desvincularse de la fuerza impositiva del acto de habla, protegiendo su imagen y también la de su interlocutor. Tanto en situaciones en que la naturaleza de lo pedido es considerable, como en aquellas en que la petición se dirige a un hablante con más poder, puede observarse un fenómeno relacionado con el desplazamiento del centro deíctico del enunciado, desde el oyente hacia el hablante, como una forma de indirección, especialmente en la primera situación del estudio de relaciones de asimetría.

Los dos contextos en el estudio de asimetría muestran más variedad en el manejo de estrategias que el estudio de relaciones de solidaridad, el cual exhibe una marcada preferencia por las dudas preparatorias. Además, como era posible anticipar, el empleo de dirección de modo es más importante, especialmente en la situación que supone pedir algo de escasa relevancia. Pareciera ser que la naturaleza de la petición incide de manera importante en el grado de dirección con que procede el hablante, favoreciendo esta cuando lo pedido es más significativo para el oyente. Esto, tendría como objeto dejar en

claro el contenido ilocutivo del acto de habla, tal como ocurría en relaciones asimétricas en la situación PH<PO.

En el uso de modificadores se observa una distribución restringida en contextos de solidaridad. La preferencia tanto en relaciones asimétricas como en relaciones de solidaridad, recae en los justificadores, seguida por los precursores. En el contexto de solidaridad, cabe agregar la preferencia por léxico más coloquial, como una de las pocas manifestaciones de cortesía positiva entre chilenos.

Respecto a la variación pronominal de segunda persona, el voseo está ausente en el estudio de relaciones asimétricas y la fórmula de tratamiento preferida es *usted*. El estudio de relaciones de solidaridad muestra mayor variación al respecto, con una preferencia por el pronombre *tú* y la selección menos significativa de *usted* (en la situación de más importancia de lo pedido) y *vos* [voh] (cuando lo pedido no es tan relevante) en su variable afectiva, como una forma de trabajar la cortesía positiva.

En general, se observa entre los informantes chilenos una inclinación al resguardo de la imagen social, que contrasta con las investigaciones de Hernández Flores (2003) y Boretti (2003), quienes observaron que entre españoles y argentinos, respectivamente, la cortesía se observa como parte de las interrelaciones humanas, más que como un trabajo de imagen individual.

Posterior a la descripción del comportamiento de los hablantes chilenos, determinamos el proceder de los angloparlantes en su lengua materna. A partir de esto, pudimos comparar ambos grupos de hablantes nativos, para determinar que diferencias eran más importantes entre ellos. Los contrastes más significativos entre hablantes nativos de español y hablantes nativos de inglés, en cuanto a su desempeño pragmático en relaciones de asimetría, se observan en el grado de dirección empleada y en la orientación asumida por el enunciador, en la situación en que este ostenta menos poder

respecto al oyente. Evidentemente, a esto se debe añadir el empleo de las formas pronominales, con las cuales los angloparlantes no cuentan en el repertorio lingüístico de su lengua materna.

Las estrategias más empleadas en ambos grupos de hablantes, en la situación en que el hablante ostenta menos poder (PH>PO), son las frases de expresión de necesidad. Entre los informantes chilenos la situación en que el hablante ostenta más poder exhibe mucho más variación en la selección de estrategias, sin que el uso de ninguna destaque demasiado por sobre las otras. Para la misma situación, los angloparlantes muestran un menor despliegue de recursos para la dirección -en sus formas más extremas- y prefieren el empleo de las dudas preparatorias.

En general, puede comentarse que el objetivo ilocutivo impone el cumplimiento de la máxima de modalidad en la selección estratégica de los chilenos, para ambas situaciones de poder, por sobre la cortesía, lo cual Koike (1989) denominó proceso del significado a la forma. Los angloparlantes limitan este desplazamiento a la primera situación (PH<PO), mostrando una tendencia mayor a la forma en el contexto en que el hablante ostenta más poder que el oyente.

En cuanto a la modificación externa, el importante uso de las expresiones de entendimiento entre los angloparlantes en PH>PO, busca establecer empatía con el oyente. Los chilenos, por su parte, prefieren el resguardo de la auto imagen, lo que se desprende del mayor uso de justificadores, que, de todas formas, entre los angloparlantes representa la segunda frecuencia de uso. El amplio manejo de modificadores en ambos grupos apoya el trabajo de cortesía que parecía vulnerado por la elección de estrategias más directas en el acto nuclear. Se puede entender que la primera premisa observada por el enunciador, a nivel macroestratégico, es *sea claro* y que el



trabajo de cortesía se remite entonces a la modificación del acto nuclear en las relaciones de asimetría.

El condicional es el principal recurso para la modificación interna en ambos grupos, no obstante, es observable una mayor inclinación a la mitigación en angloparlantes dentro de la segunda situación. Por otra parte, la mitigación léxica entre los chilenos busca minimizar la naturaleza de lo pedido y no tanto atenuar la petición misma, como lo hacen los hablantes nativos de inglés.

La orientación es el rasgo que más distingue a ambos grupos de hablantes nativos, pues en ambas situaciones las perspectivas son diferentes en uno y otro grupo. Como mencionamos, los chilenos dirigen su enunciado al hablante con más poder, en relaciones asimétricas, como una forma de conservar la distancia social dentro de la relación hablante – oyente.

En la comparación del comportamiento de angloparlantes y hablantes de español en situaciones de solidaridad, se constata una tendencia muy similar en la selección de estrategias, pues tanto uno como otro grupo de informantes se inclina por el empleo de dudas preparatorias como forma convencionalizada de hacer una petición, en un contexto en que no parece tan necesario un trabajo de cortesía. En este sentido, la selección de menos dirección en relaciones de solidaridad, se explica no por la necesidad de ser más cortés, sino por la disponibilidad que parecen tener estos recursos para el hablante, que en estos contextos evalúa menos los mecanismos que empleará.

Como se desprende del análisis de estrategias, ambos grupos de informantes se inclinan por la indirección convencional y solo los hispanohablantes, en la situación 2 (de menor importancia de lo pedido), muestran una segunda preferencia por las estrategias directas. En ninguno de los dos grupos de hablantes se manifestó preferencia alguna por las estrategias indirectas no convencionales. El hecho de que en nuestro estudio los HN de

español se inclinen por estrategias más directas en situaciones de solidaridad –si bien la preferencia más importante son las estrategias convencionales indirectas- es el único punto coincidente con las propuestas de otras investigaciones, que relacionan un mayor grado de dirección en la petición con contextos en que disminuye la distancia social entre los interlocutores.

Respecto al empleo de modificadores externos, se observan similitudes, primero entre ambas situaciones (de mayor y de menor relevancia de lo pedido) y luego entre ambos grupos de informantes: precursores, justificadores y promesas de reparo son los movimientos de apoyo externo seleccionados para ambas situaciones y grupos. Sin embargo, la marcada selección de justificadores y preguntas de cierre entre los chilenos, establece la diferencia más importante entre estos y los angloparlantes, que optaron en su gran mayoría por las dudas preparatorias. Nuevamente, pareciera que los angloparlantes tienden a la mitigación del acto de habla en sí mismo, mientras los chilenos buscan asegurar lo que se pide mediante distintos recursos, vale decir, estos últimos sujetos apuntan más al objetivo ilocutivo que a la cortesía del acto.

A nuestro parecer, la selección reducida de recursos en contextos de solidaridad podría explicarse, al igual que en el caso de las estrategias, por una disposición del hablante a emplear los recursos que parecen más accesibles en términos de convencionalización de uso. Puesto que no se necesita un trabajo tan complejo de mitigación o resguardo de imagen en contextos de solidaridad, los enunciadores no tienen que evaluar demasiado el empleo de los recursos disponibles y recurren a las estrategias o modificadores que parecen más rentables, pues implican un menor coste en la obtención de un beneficio, al margen de la naturaleza de dicho beneficio.

En cuanto a la modificación interna, se puede decir que el empleo del condicional es el de mayor recurrencia para la mitigación de la petición, en ambas situaciones y grupos de

Gloria Toledo V.

informantes, y que el uso del mitigador léxico *por favor* y su equivalente *please*, en inglés, aparecen muy poco entre todos nuestros encuestados. Los movimientos de apoyo dentro del acto nuclear son una característica notable en la actuación pragmática de los angloparlantes, quienes en situaciones de solidaridad, como las que planteamos en nuestros cuestionarios, emplean la cortesía negativa, principalmente a través de recursos sintácticos.

Una vez completado nuestro marco de referencia, abordamos el análisis de interlengua de los tres subgrupos de aprendientes de español e incluimos un subgrupo extra de nivel intermedio (b1 – b2) que estudió en un contexto de no inmersión, para compararlo con su equivalente en Chile.

La primera fase de cumplimentación de los cuestionarios de actuación pragmática muestra una correlación positiva entre el nivel de lengua de los informantes y la competencia pragmática en ELE. Esta correlación no afecta tanto a la cortesía –al menos no de manera importante- ya que se evidencia un acceso transversal a convenciones de forma y significado, especialmente en relaciones de solidaridad, sin embargo, sí incide en rasgos pragmáticos relacionados con las máximas conversacionales (modalidad, cualidad y cantidad) y con el manejo y control adecuado del trato pronominal. Ahora bien, las mayores discrepancias entre los grupos son observables a nivel microestratégico, en cuyo análisis se observa un mejor manejo de las máximas mencionadas, como asimismo, una mayor capacidad de negociación y, por ende, un mejor dominio pragmático respecto a la consecución del objetivo ilocutivo, conforme avanza el nivel de lengua de los aprendientes.

En el plano lingüístico, los errores o fallos cometidos por los informantes suelen generar problemas en el nivel semántico de los enunciados, pero en ningún caso afectan el contenido proposicional básico de estos, ni influyen demasiado en la cortesía. No

obstante, debemos acotar que entre los aprendientes de niveles *c* existe mayor empleo de movimientos de apoyo, marcadores textuales y mitigadores léxicos, que favorecen un desplazamiento conjunto de forma y significado.

Si consideramos los tres ámbitos significativamente más diferentes entre el inglés y el español en la petición, debemos mencionar la orientación, el grado de dirección (especialmente en la situación en que el hablante ostenta más poder), el empleo de distinta modificación externa en relaciones de solidaridad (S2) y el trato pronominal (en situaciones de asimetría y solidaridad). Al respecto, podemos señalar que estos rasgos se mantienen como características disímiles respecto a la lengua meta, en todos los niveles de ELE estudiados, con la excepción más notoria del uso de pronombres de segunda persona singular, que mejora considerablemente conforme sube el nivel de L2 de los informantes. Los angloparlantes, que no cuentan con estas estructuras en el repertorio lingüístico de su L1, manifiestan un comportamiento principalmente idiosincrásico, que evoluciona hacia la lengua objeto según que avanza el nivel de competencia de los sujetos. Podemos concluir que en este punto es cuando aparece más clara la relación entre dominio lingüístico y pragmático.

En cuanto a la orientación, es posible afirmar que solo en contextos de solidaridad social se observa una tendencia más cercana al español de Chile entre los niveles *b* y *c* pero no en el grupo *a2*.

En situaciones de solidaridad se evidencia poca extensión en los actos nucleares, pero movimientos de apoyo interno efectivos, que muchas veces suplen el trabajo de los modificadores externos.

Por último, cabe señalar que en relaciones de solidaridad se observa una progresión, de menor a mayor uso de modificadores externos, a medida que aumenta el nivel de lengua de los informantes.

Gloria Toledo V.

A partir del análisis de tablas de porcentaje de empleo de recursos para la petición, fue posible concluir que el comportamiento del grupo *a2* es primordialmente idiosincrásico y que, de forma secundaria, mantiene una importante relación con la L1 de los informantes, lo que verifica la idea de que en niveles más bajos existe transferencia desde la lengua materna, hecho que además se ratifica en el análisis a nivel microestratégico de los enunciados.

En los informantes de niveles *b1* – *b2* se mantiene el carácter idiosincrásico en la interlengua y destacan, de forma secundaria, las similitudes entre todas las lenguas en estudio, es decir, rasgos compartidos entre la L1, la interlengua y la L2. La cercanía con la lengua materna, en tanto, aparece como el rasgo menos relevante.

En cuanto al grupo de niveles *c1* – *c2*, podemos señalar que el comportamiento idiosincrásico disminuye levemente y que se estrecha la relación de convergencia entre todos los grupos de lengua. La cercanía con la lengua meta es menos importante en el comportamiento interno de este grupo, pero de todas formas se observa una mayor frecuencia de rasgos compartidos con los hablantes nativos de español, comparado con los otros subgrupos de hablantes no nativos. En definitiva, se puede afirmar que en esta primera fase de análisis existe una progresión hacia la lengua meta, a medida que los aprendientes poseen un nivel lingüístico más alto de español.

En cuanto al grado de conciencia pragmática de nuestros informantes, es posible determinar que la conciencia de adecuación mantiene una correlación positiva con el conocimiento de lengua de cada grupo de HNN, sin embargo, no se observa esta relación respecto a la conciencia de inadecuación pragmática, pues el grupo *a2* fue el que obtuvo más coincidencias con la comunidad meta.

De manera general, puede afirmarse que en contextos de solidaridad social existe una considerable frecuencia de conductas compartidas entre los diferentes grupos de lengua,

especialmente en el nivel *a2*. En los informantes de niveles *b1 – b2* se puede constatar una relación equitativa entre rasgos compartidos y rasgos idiosincrásicos. La mayor cercanía con la lengua meta solo se concreta en el grupo de niveles *c1 – c2*.

El análisis de la segunda fase, revela aspectos evolutivos diferentes en cada subgrupo de aprendientes. De manera general, se puede decir que el desarrollo más evidente se encuentra en el empleo de microestrategias, que apoyan la petición tanto dentro del acto nuclear, como al interior de los movimientos de apoyo externos.

El análisis de las relaciones asimétricas en los informantes del grupo *a2*, en la fase 2, muestra un leve aumento de la conducta idiosincrásica y se aprecia un escaso aumento de las coincidencias con la L1 y también con la lengua meta. El salto más importante hacia la lengua meta se constata en el nivel microestratégico, distinguible gracias al análisis detallado de los enunciados. Al respecto, la etapa 2 muestra entre los aprendientes de nivel *a2*, un mejor resguardo de la imagen social de los interlocutores y especialmente de la autoimagen en la segunda situación. También es apreciable una sintaxis más clara y elaborada, que apoya más eficazmente la intencionalidad comunicativa del hablante. En algunos casos, la incorporación de elementos gramaticales más complejos, influye en el mayor despliegue de cortesía. Lo mismo ocurre, de manera un poco más extensiva, con la selección de léxico más adecuado, sofisticado y preciso. El nivel léxico en este nivel aparece como el factor que más promueve el desarrollo pragmático.

En lo que respecta al trato pronominal, queda de manifiesto una mayor desenvoltura entre los informantes, ya que la preeminencia del trato impersonal de la fase 1, producto de la inhibición de estructuras por parte de los aprendientes, ahora es reemplazada por el tuteo en la primera situación, el cual, sin embargo, no coincide con la selección de la comunidad meta. Esta es la primera oportunidad en que percibimos que la mayor

confianza en la producción interlingüística de los informantes, los lleva a cometer errores de adecuación.

En el empleo de modificadores se advierte un avance con la incorporación de los precursores en la situación en que el hablante ostenta mayor poder. Por otra parte, el empleo del precursor *señor*, compensa de alguna forma la utilización del trato informal en la conjugación de segunda persona singular. Aunque persisten problemas con la conjugación de algunos verbos, que podrían interpretarse como faltas a la cortesía, la selección léxica más adecuada y la disposición de una sintaxis más clara, son un rasgo bastante notorio en el microanálisis de la modificación externa.

En cuanto al nivel de dirección, el grupo *a2* sigue operando en relación a su L1, vale decir, no se observa el nivel de dirección que se registra entre los hablantes de la comunidad meta. La misma distancia con la lengua objeto es apreciable en la perspectiva, orientada hacia el hablante en ambos contextos de poder entre los informantes *a2*, con lo cual también se descarta la evolución hacia la lengua meta en este plano.

Desde el punto de vista de la conciencia pragmática, es observable una evolución tanto en las nociones de adecuación como de inadecuación. Las primeras se relacionan con la incorporación del precursor *disculpe* al repertorio léxico de estos HNN y con una mejor comprensión del equilibrio entre el resguardo de la imagen y la cortesía positiva en la comunidad meta. Respecto a la inadecuación, esta se comprende como un exceso de confianza, representado en el voseo y en el empleo de vocativos inadecuados para el oyente.

En relaciones de solidaridad, se registra un desarrollo ínfimo desde el punto de vista macroestratégico. En su mayor parte, las relaciones de solidaridad muestran rasgos compartidos por el español, el inglés y la interlengua, y la permanencia de estos en el tiempo.

Gloria Toledo V.

La incorporación de dirección de modo por parte de estos aprendientes en la segunda etapa, manifiesta una mayor confianza en su propia actuación pragmalingüística. A nivel microestratégico, los mayores avances se relacionan con un uso más extensivo del modo condicional para la cortesía en enunciados sencillos y breves, como corresponde a los contextos sugeridos.

En el trato también se observa una evolución importante, puesto que se incorpora el tuteo de forma mayoritaria y se descarta la variabilidad pronominal y el trato impersonal, cuyos usos delataban la falta de control de estos HNN, respecto al manejo de los pronombres de segunda persona.

En el empleo de modificadores externos en situaciones de solidaridad, este grupo incorpora en esta etapa la expresión de consecuencias en la situación 1 y la expresión de disculpas por adelantado en la situación 2 (en que lo pedido no reviste mayor importancia), ninguna de las cuales se registra entre los hablantes chilenos, por lo que este sería un caso más en que la mayor confianza o capacidad creativa de los aprendientes en la lengua objeto, conlleva un alejamiento respecto a los usos pragmáticos de la comunidad meta. A nivel interno, los modificadores en esta etapa también incluyen el empleo de *disculpa* y un uso de modificación menos extenso.

Por último, es observable una tendencia a la lengua meta en la selección de estrategias directas y estrategias convencionales indirectas en ambas situaciones, pero no se constata un avance respecto a la orientación.

Entre el grupo de niveles *b1 – b2* se constata la predominancia de rasgos idiosincrásicos, que tienden a aumentar en la segunda etapa.

El desarrollo en la selección de estrategias solo se verifica en la omisión de dirección de modo en la primera situación. A nivel microestratégico, no se constata una progresión tan notoria como en *a2*, aunque sí se registra un progreso en el planteamiento proposicional



de los elementos relacionados con la justificación de la petición en la primera situación (en que el hablante ostenta menos poder), lo que conlleva un mejor conocimiento sociopragmático de la cultura meta.

El trato impersonal, que omitía el empleo de pronombres y conjugación de segunda persona en la fase 1, ahora evoluciona hacia la utilización más significativa del trato formal en el primer contexto. La segunda situación, que con la selección absoluta de tuteo se distancia de la lengua objeto, se puede explicar por la falta de input en el ámbito laboral, ya que las relaciones de jerarquía que experimentaron nuestros informantes solo se limitaron a la relación profesor – alumno, en que los primeros acostumbran a tutear a sus estudiantes.

A diferencia de lo que ocurre con los pronombres, el mejor nivel de L2 no va de la mano con una mejor actuación pragmática en lo relativo al empleo de más dirección en los enunciados. En esta etapa, el grupo *b1 – b2* muestra una distribución más amplia de dirección e indirecta, en ambas situaciones. Por lo visto, nuevamente, la confianza de los aprendientes les permite tantear más entre la gama de recursos existentes y, a causa de eso, se alejan del comportamiento meta.

En cuanto al empleo de modificación externa, los avances se relacionan con la incorporación de promesas de reparo -lo cual muestra un mayor poder de negociación entre los informantes- y con la introducción de ciertas expresiones léxicas, que incorporan más cortesía en las peticiones. El microanálisis de estos movimientos de apoyo, muestra el empleo de *disculpe* como precursor. Por otra parte, la coexistencia del precursor *señor*, junto a la conjugación informal de segunda persona singular, identifica un problema de adquisición pragmlingüístico –más que sociopragmático- en el manejo de los pronombres en este nivel, pues la dificultad en su uso no se debe al desconocimiento de la formalidad que este contexto requiere.

Finalmente, no hay cambios en relación a la perspectiva, que se mantiene orientada hacia el interlocutor con menos poder dentro de la relación; contrario a la actuación de los hablantes chilenos.

En relaciones de solidaridad, se puede apreciar el aumento de los rasgos comunes a todas las lenguas; la disminución de los rasgos idiosincrásicos; la mantención de la relación con la L1 y el aumento de las coincidencias con la lengua objeto, lo que en otras palabras, confirma la existencia de desarrollo pragmático en el grupo *b1 – b2*, para las relaciones de solidaridad. De hecho, en estas situaciones y en este nivel, es donde se aprecia la evolución pragmática más notoria de este estudio.

La inclusión de dirección de modo como estrategia en la situación 2, constituye un rasgo compartido con los hablantes chilenos. Además, se observa la incorporación de chilenismos y léxico más especializado, como *asimismo*, mayor control sobre la conjugación pronominal del verbo *prestar* y, en general, el empleo más adecuado de estructuras gramaticales que aseguran la claridad del acto de habla.

El trato pronominal muestra un progreso notable con la utilización exclusiva de *tú* en ambas situaciones, sin variabilidad pronominal ni impersonalidad que revelen falta de control de los pronombres en esta clase de situaciones.

En general, los modificadores externos muestran un avance importante en la selección léxica, tanto por la adquisición de expresiones locales como de términos que le aportan más claridad a la enunciación. La incorporación de expresiones locales dentro de los modificadores, conlleva una discriminación pragmática muy precisa respecto a qué términos ocupar, cuándo y cómo hacerlo.

Finalmente, el manejo de la dirección revela un progreso en el segundo contexto -dada la incorporación de dirección de modo- y la perspectiva en la petición se mantiene, lo que es

positivo considerando que en la etapa 1 este rasgo era –y ahora continúa siendo – el más cercano a la comunidad meta.

En el plano de la conciencia pragmática, se constata desarrollo en las nociones de adecuación e inadecuación, principalmente gracias al reconocimiento de *disculpe*, *por favor* y *joven* como precursores y por la comprensión de que la cortesía positiva no funciona con un interlocutor de más rango, en una situación laboral.

Si hasta el nivel *b1 – b2* habíamos observado el estancamiento o el desarrollo pragmático mínimo en relaciones de asimetría, el grupo de niveles *c1 – c2* muestra una clara involución pragmática en estos contextos. En efecto, las coincidencias con la lengua meta disminuyen y aunque la cantidad de rasgos comunes se mantiene, aumentan las características idiosincrásicas y las coincidencias con la lengua materna.

En el empleo de estrategias, solo la mayor amplitud de selección en el segundo contexto podría indicar alguna tendencia hacia la lengua meta. En el microanálisis se constata la persistencia de errores léxicos, que en todo caso no repercuten ni en la comprensión del hablante ni en la cortesía.

El trato, que ya era adecuado en la fase 1, no muestra cambios y tampoco lo hace el grado de dirección empleado por estos informantes.

Respecto a los modificadores externos, destaca la incorporación de los justificadores en el primer contexto, el cual registra la mayor frecuencia de modificación entre todos los grupos en relaciones asimétricas. De cualquier forma, el promedio en ambas situaciones es superior al que registraron los hablantes chilenos.

Finalmente, la perspectiva mantiene las tendencias de la L1 y solo incorpora, aunque de forma menos importante, la orientación hacia el hablante en el segundo contexto, lo cual no implica un avance significativo, tomando en cuenta que la orientación hacia el hablante es mayoritaria entre los hablantes de la comunidad meta.

Gloria Toledo V.

En relaciones de solidaridad no se observa un panorama muy distinto al de las situaciones de asimetría. Las coincidencias entre todas las lenguas siguen conformando la conducta pragmática más prominente entre los aprendientes de niveles superiores.

Respecto a la involución de este grupo, la respuesta puede estar –como sugieren otros estudios (ver estado de la cuestión)- en la mayor capacidad creativa de estos aprendientes, en términos de poseer más recursos y tener la capacidad de usarlos correctamente en el plano lingüístico, para probar nuevas formas de expresión que antes no se aventuraban a elaborar. También su desempeño puede explicarse por un mayor sentimiento de confianza con la lengua objeto, que los hace cuestionarse menos respecto a la elaboración de sus peticiones. Por otra parte, el microanálisis de los informantes de niveles *c*, muestra una importante compenetración con la comunidad meta y el entendimiento de idiosincrasias muy sutiles, no registradas en ninguno de los informantes de los grupos más bajos.

La involución y estancamiento pragmático en este grupo muestra que un mayor nivel de lengua no se traduce en desarrollo pragmático, aunque sí es importante para la actuación, ya que sin duda los niveles más altos de L2 exhiben un mejor dominio que los estudiantes menos avanzados. Considerando esto, habría que separar lo que es actuación de lo que atañe al desarrollo pragmático y su correlación con la gramática, pues mientras en el primer caso la relación es positiva, en el segundo depende del nivel de lengua y del contexto a analizar.

En lo que respecta a la conciencia pragmática, los hablantes de niveles *c1 – c2* muestran resultados muy particulares y difíciles de interpretar, debido a que la conciencia de adecuación, que había sido muy alta en la fase 1, cae dramáticamente en esta etapa, en tanto la noción de inadecuación, poco significativa en la primera fase, en esta oportunidad

muestra un avance relacionado con el entendimiento de los informantes respecto a la poca frecuencia de uso de cortesía positiva en la comunidad de habla chilena.

En suma, si bien la primera fase muestra que existe una relación entre dominio lingüístico y comportamiento pragmático, la segunda etapa revela una evolución que desmiente esta correlación. Al respecto, el único nivel que mostró un desarrollo pragmático considerable en el nivel macroestratégico fue el grupo *b1 – b2*, en situaciones de solidaridad. A nivel microestratégico, el desarrollo más notable se constata en el grupo *a2*, mientras el grupo *c1 – c2* exhibe una involución a nivel macroestratégico, tanto en situaciones de asimetría como de solidaridad, y un desarrollo microestratégico observable en el empleo de convenciones estilísticas y léxicas, que apuntan a un mejor conocimiento sociopragmático.

Por su parte, el desarrollo de la conciencia pragmática se constata en todos los niveles, en situaciones asimétricas y de solidaridad. Sin embargo, el desarrollo de la conciencia de adecuación, en el grupo *c*, disminuye respecto al nivel exhibido en la fase 1. En consecuencia, el desarrollo de la conciencia pragmática parece ser independiente del desarrollo de la actuación, pues la primera muestra una evolución más notoria respecto a la última. Solo dentro del grupo *c* sería posible asociar la involución de la conciencia de adecuación pragmática a la actuación observada en contextos de asimetría, de momento en que las nociones de adecuación se alejan de aquellas de la comunidad meta, tanto en el plano de la conciencia como de la actuación (tomando siempre como referencia los criterios y la conducta de los informantes chilenos). Esto no implica que se observen comportamientos inadecuados desde el punto de vista pragmático, hecho que apoya la evolución observada respecto a las nociones de inadecuación que manifestó el grupo *c* en la segunda fase.

Gloria Toledo V.

La parte final de este trabajo, la dedicamos a comprobar si existe una relación entre el contexto de adquisición de la lengua meta y el desarrollo pragmático de los informantes. Con este propósito, comparamos dos grupos de niveles *b1 – b2*: uno observado en Chile y otro en Vancouver, Canadá. Valga mencionar que en este caso no se tomaron en cuenta las relaciones de solidaridad, sino solo los contextos de asimetría (ver sexta parte). A nivel macroestratégico, el desarrollo pragmático en ambos grupos fue bastante similar, con una leve ventaja para los estudiantes en contexto de inmersión, por cuanto entre ellos se comprobó una mayor cercanía con la lengua objeto, si bien los estudiantes de no inmersión se alejaron también más de su lengua nativa, es decir, el comportamiento de los últimos se hizo más idiosincrásico.

Dentro de los aspectos más destacables, está el hecho de que los estudiantes de no inmersión aumentaron el empleo de impersonalidad en las fórmulas de tratamiento, lo cual revela que siguieron inhibiendo esta estructura y que el input receptado en Chile tuvo una influencia positiva para el manejo de los pronombres y las fórmulas de tratamiento, entre los estudiantes de inmersión.

En lo que respecta a la modificación externa, la segunda fase entre los aprendientes en Vancouver, revela un promedio de uso muy alto, equiparable solo al del grupo *c* en Chile, lo que muestra una mejora a nivel léxico y sintáctico, pero no necesariamente sociopragmático, como demostró el análisis microestratégico, donde estos aprendientes tienden a reafirmar la cortesía positiva y no negativa como se estilaba entre los informantes chilenos.

Se puede decir entonces que el desarrollo pragmático a nivel macroestratégico solo se observa en estudiantes de nivel intermedio y en situaciones de solidaridad. El comportamiento en relaciones de asimetría tiende a hacerse más idiosincrásico en los grupos básico e intermedio y, en el caso de los estudiantes más avanzados, involuciona,

sin que esto implique faltas respecto a la cortesía, sino en cuanto al uso convencionalizado dentro de la comunidad de habla. En este punto es donde se observa cierta desventaja respecto a los aprendientes de no inmersión, que no llegan a acceder a recursos más propios de una comunidad sociocultural específica. Puede agregarse también, que conforme aumenta el nivel de lengua, el desarrollo pasa de ser pragmalingüístico a hacerse más sociopragmático. En efecto, en el nivel microestratégico la evolución de todos los grupos apunta a un planteamiento más claro desde el punto de vista léxico en los niveles inferiores y a un empleo de formas léxicas y marcadores discursivos propios de la comunidad de habla en niveles más altos.

La evolución de la conciencia pragmática de adecuación e inadecuación se desarrollan en todos los niveles, salvo en el grupo *c*, en lo que respecta a las nociones de adecuación. El desarrollo de estas percepciones no está tan claramente ligado a la actuación de los informantes, por cuanto entre los grupos *a2* y *b1 – b2*, se observan estancamientos en la actuación y avances en los juicios de adecuación e inadecuación.

La involución pragmática y, en ocasiones, su estancamiento, parece estar motivado por una mayor soltura y confianza de los aprendientes respecto al uso de la lengua meta. Algo similar a la confianza que siente el enunciador en situaciones de solidaridad, en las cuales accede simplemente a los recursos que parecen más disponibles y, por ende, más rentables, desde el punto de vista coste – beneficio.

Por último, la correlación entre gramática y pragmática es más notoria en el empleo y control de los pronombres de segunda persona singular, y su manejo más adecuado parece verse beneficiado de la estancia en la comunidad de la lengua meta.

**Anexos**

**Anexo 1: Cuestionarios**

**Cuestionario de actuación pragmática. Relaciones asimétricas. Fases 1 y 2**

**Please answer (in English) as if you were in a real situation. Please be accurate, as you were face to face with the person who is listening you.**

**Imagine the following situations:**

1. You need to take two days off from your job, but you have a lot of work to do during these days. How should you ask your boss for these days off?
2. You are the boss and one of your employees has asked you for time off, but there is so much work to do in your company. Despite the fact your employee has the right for some time off, you really need him to be working. How should you ask him to postpone taking time off until a later date?

**Please answer (in Spanish) as if you were in a real situation. Please be accurate, as you were face to face with the person who is listening you.**

**Imagine the following situations:**

3. You need to take two days off from your job, but you have a lot of work to do during these days. How should you ask your boss for these days off?
4. You are the boss and one of your employees has asked you for time off, but there is so much work to do in your company. Despite the fact your employee has the right for some time off, you really need him to be working. How should you ask him to postpone taking time off until a later date?

**Cuestionario de actuación pragmática. Relaciones de solidaridad. Fases 1 y 2**

**Please answer (in English) as if you were in a real situation. Please be accurate, as you were face to face with the person who is listening you.**

**Imagine the following situations:**

1. You have to ask a friend for his/ her car during the weekend, in order to go to another city.
2. You have to ask a friend for five dollars to pay the bus, because you do not have change.

**Please answer (in Spanish) as if you were in a real situation. Please be accurate, as you were face to face with the person who is listening you.**

**Imagine the following situations:**

1. You have to ask a friend for his/ her car during the weekend, in order to go to another city.



2. You have to ask a friend for five dollars to pay the bus, because you do not have change.

**Cuestionario sobre conciencia pragmática, fases 1 y 2**

**Indique con números (1 o 5) qué respuesta considera más adecuada (1: más adecuada, 5: menos adecuada).**

1. Un chico en la calle (de unos 13 años) te pide \$100 para la micro. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?
  - a. Tío, deme \$100 pa'la micro
  - b. Tío, dame \$100 pa'la micro
  - c. Tío, rájate con \$100
  - d. ¿Señor, me prestaría \$100?
  - e. Disculpe ¿me prestaría \$100 para la micro?
  
2. Una joven en la calle (de unos 25 años) te pide que le prestes fuego para encender un cigarrillo ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?
  - a. Oye, ¿tenih fuego?
  - b. ¿Me convidas fuego por favor?
  - c. ¿Convídame fuego amoroso/a?
  - d. Disculpe ¿Me convidaría fuego?
  - e. Convídeme fuego por favor
  
3. Un joven (hombre) en la calle (de unos 25 años) te pide que le prestes fuego para encender un cigarrillo ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?
  - a. Oye, ¿tenih fuego?
  - b. ¿Me convidas fuego por favor?
  - c. ¿Convídame fuego amoroso/a?
  - d. Disculpe ¿Me convidaría fuego?
  - e. Convídeme fuego por favor

Gloria Toledo V.

4. Un compañero de clases, que apenas conoces, te pide tus apuntes de clases, justo un día antes de una prueba de esa clase. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?
  - a. Compadre, ¿présteme su cuaderno pa' fotocopiarlo?
  - b. Oye, ¿Me podih prestar tu cuaderno pa' sacarle fotocopias?
  - c. Oye, ¿Me podih prestar tu cuaderno pa' sacarle fotocopias? Te lo devuelvo en 20 minutos
  - d. Préstame tu cuaderno ¿por fa?
  - e. ¿Me prestas tu cuaderno por favor?
  
5. Un compañero de clases, amigo tuyo, te pide tus apuntes de clases, justo un día antes de una prueba de esa clase. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?
  - a. Compadre, ¿présteme su cuaderno pa' fotocopiarlo?
  - b. Oye, ¿Me podih prestar tu cuaderno pa' sacarle fotocopias?
  - c. Oye, ¿Me podih prestar tu cuaderno pa' sacarle fotocopias? Te lo devuelvo en 20 minutos
  - d. Préstame tu cuaderno ¿por fa?
  - e. ¿Me prestas tu cuaderno por favor?
  
6. Tu padre está corto de dinero y te pide \$50.000, que tú necesitas para tus vacaciones. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?
  - a. Hijo mío, préstame \$50.000 y te los devuelvo lo antes posible
  - b. Hijo mío ¿préstame \$50.000?
  - c. Hijo, necesito plata urgente ¿me prestas \$50.000 y te los devuelvo en tres días?
  - d. Présteme \$50.000 hijo querido
  - e. Oye, Juan, ¿Préstate 50 lucas? Te las devuelvo apenas pueda
  
7. Tú eres el jefe, y un empleado, hombre, te pide un adelanto de dinero. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?
  - a. Jefe, ¿me podría dar un adelanto de plata?
  - b. Jefe, ¿me podría dar un adelanto de plata? Lo necesito por una urgencia.

Gloria Toledo V.

- c. Sr. Zúñiga, necesito un adelanto de dinero ¿podría facilitármelo?
  - d. Jaime, disculpa pero necesito un adelanto ¿me lo puedes dar?
  - e. Disculpe Jefe, pero tengo una urgencia y necesito un adelanto de sueldo ¿me lo daría?
8. Tú eres el jefe, y una empleada, mujer, te pide un adelanto de dinero. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?
- a. Jefe, ¿me podría dar un adelanto de plata?
  - b. Jefe, ¿me podría dar un adelanto de plata? Lo necesito por una urgencia.
  - c. Sr. Zúñiga, necesito un adelanto de dinero ¿podría facilitármelo?
  - d. Jaime, disculpa pero necesito un adelanto ¿me lo puedes dar?
  - e. Disculpe Jefe, pero tengo una urgencia y necesito un adelanto de sueldo ¿me lo daría?
9. El chofer de la micro te pide que te muevas por el pasillo para no molestar a la gente ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?
- a. ¡Oye, córrete pa' l fondo poh!
  - b. Córrase por favor mijito, no estorbe en el pasillo
  - c. Córrete por favor para que circule la gente.
  - d. Por favor joven, avance por el pasillo
  - e. ¡Avance joven! Dele la pasada a la gente.
10. Tu profesor , con quien no tienes tanta confianza, te pide que le tomes el examen a un curso más bajo, porque él saldrá de vacaciones y no podrá hacerlo personalmente. ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?
- a. Sr. XXX tome usted el examen por mí el próximo viernes, porque yo estaré ausente.
  - b. Oye, XXX ¿Podrías tomarme el examen del viernes? Yo no puedo venir ese día a la universidad
  - c. XXXX, ¿tómame el examen del viernes, ya?
  - d. Tenih que tomarme el examen por favor XXX, porque yo me voy a la playa el jueves.
  - e. XXX ¿usted me podría tomar el examen del viernes al otro curso? Es que yo me voy de Santiago el jueves.

Gloria Toledo V.

11. Tu hermano te pide prestada tu motocicleta por el fin de semana ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?
- a. Oye hueón, ¿préstame la moto pa'l fin de semana?
  - b. XXX, rájate con la moto pa'l fin de semana ¿Me la prestai?
  - c. XXX, préstame la moto
  - d. XXX, ¿Me prestas la moto pa'l fin de semana? Te la devuelvo intacta y con el estanque lleno
  - e. Hueón, présteme la moto pa'l fin de semana. Te la devuelvo intacta y con el estanque lleno
12. Tu hermana te pide prestada tu motocicleta por el fin de semana ¿Qué forma de pedir te parece más adecuada?
- a. Oye hueón, ¿préstame la moto pa'l fin de semana?
  - b. XXX, rájate con la moto pa'l fin de semana ¿Me la prestai?
  - c. XXX, préstame la moto
  - d. XXX, ¿Me prestas la moto pa'l fin de semana? Te la devuelvo intacta y con el estanque lleno
  - e. Hueón, présteme la moto pa'l fin de semana. Te la devuelvo intacta y con el estanque lleno

## **Anexo 2:**

### **2. 1. Datos obtenidos en el estudio de HN de español: recursos para la petición en RA.**

#### **Grupo H > 50**

##### **Informante 1**

- 1. Jefe, tengo un problema familiar ineludible y necesito dos días libres. ¿Tiene algún inconveniente?
- 2. Entiendo que estás en tu derecho, pero te pido que lo pospongas porque ahora eres imprescindible

##### **Informante 2**

- 1. ¿Sería posible tomarme dos días libres?

Gloria Toledo V.

2. Señor XXX, yo sé que usted tiene el derecho de tomarse estos días de licencia, pero justo ahora estamos en una situación difícil. Le quiero preguntar si sería posible que se los tome en otro momento, dada la circunstancia actual del trabajo.

### **Informante 3**

1. En el espíritu de las compensaciones, tomando en cuenta las horas extras que he trabajado, solicito que en esta ocasión y dada la situación, pueda tomarme estos dos días. ¡Lo compensaré en otras instancias!

2. ¡Considere que estamos en una empresa que es como nuestra segunda familia! ¿Puede acceder en este caso? Si no que lo decida su conciencia... ¡aquí vamos en equipo!

### **Informante 4**

1. Jefe, sé que estamos tapados de pega, pero necesito tomarme dos días libres. Me comprometo a dejar mis temas lo más avanzado posible antes de irme.

2. Piense en la necesidad del área de cumplir con el trabajo y lo injusto que sería para el resto que se ausente dos días. Haga lo posible por esperarse unos días para tomarse sus días libres.

### **Informante 5**

1. Necesito dos días, pues tengo el siguiente problema... Es un problema ineludible e igualmente no vendría a trabajar.

2. Estamos con una gran carga laboral ¿Es posible que tomes estos días en otra situación?

## **Grupo H < 50**

### **Informante 1**

1. Don... (jefe), por motivos personales debo ausentarme dos días en esta semana, es necesaria mi presencia y todo el trabajo remanente de este par de días será correspondido en lo que queda de semana laboral.

2. Pero todo el trabajo administrativo que pueda ser realizado en casa, favor de cumplir y enviarlo vía e – mail para no perder la continuidad de su valioso trabajo en la empresa.

### **Informante 2**

1. Sr. Fulano. Sé que en estos días tenemos mucho trabajo en la empresa, sin embargo, necesito solicitarle dos días libres por un asunto impostergable. Quisiera conversar con usted la forma de lograr que me conceda esta licencia.

2. Fulanito, en relación a su solicitud de dos días de licencia, debo informarle que actualmente tenemos mucho trabajo en la empresa por lo que quiero pedirle que no se ausente durante los próximos días y posponga su licencia.

(Faltan 3 casos)

## **Grupo M > 50**

### **Informante 1**

1. Jefe, necesito plantearle un problema. Sucede que debo ausentarme dos días y no tengo ninguna alternativa al respecto. Sé perfectamente cuánto me necesita usted en estos días. Estoy plenamente consciente del aumento de trabajo en esta fecha. Sin embargo, quisiera ofrecerme para trabajar hasta más tarde a partir de pasado mañana,

Gloria Toledo V.

cosa de afectar lo menos posible los quehaceres. No sé si a usted le parece bien esta solución. Por otro lado, dígame usted si le parece mejor que tome estos días de vacaciones o si me da permiso. Gracias por comprenderme y discúlpeme los inconvenientes que le planteo.

2. Entiendo que quiera tomarse la licencia y quiero que sepa que usted tiene derecho a ella. Así es que no me puedo oponer. Sin embargo, me gustaría plantearle lo difícil que me resulta que ahora usted se ausente. No sé si usted está bien interiorizado lo fundamental que resulta su presencia. Por ello y a modo de favor personal, le pediría que considere esta situación y buscara una alternativa distinta para resolver su problema. Si usted pudiera postergar su necesidad contará con todo mi apoyo y facilidades para tomarse los días. No quiero que se sienta presionado, pero le pido que se ponga en mi lugar y el de sus compañeros. Le agradecería si usted puede hacer algún esfuerzo para postergar su obligación.

### **Informante 2**

1. Estimado Luis ¿sabes? Si no fuera absolutamente necesario no te lo pediría, sin embargo, debido a la importancia del tema, debo solicitarte autorización para ausentarme dos días. Procuraré dejar todo adelantado o en su defecto avanzado lo máximo posible para que mi ausencia no cause algún perjuicio a la empresa.

De todos modos, si me niegas la autorización iré igual, ya que es imprescindible que salga.

2. Sabes que es de vital importancia tu presencia en estos días. ¿Es posible que lo postergues para más adelante?

### **Informante 3**

1. Señor... ¿Sabe? Tengo un problema súper serio. Yo sé que tenemos mucho trabajo ahora, pero realmente necesito que me dé permiso por dos días para poder solucionarlo. ¿Sería usted tan amable de dármelo y yo prometo recuperarlos con mi trabajo después? Se lo agradecería enormemente.

2. Señor, yo entiendo perfectamente sus razones para ausentarse, pero desgraciadamente este no es un buen momento y usted lo sabe. Necesitamos que esté presente en la oficina, por lo que le agradecería que tratara de solucionar su problema de otra forma y viera la forma de posponer su ausencia. La empresa se lo agradecerá.

### **Informante 4**

1. Hola ¿Cómo está? Vengo a pedirle un favor. Lo que pasa es que tengo un problema que me tiene bien angustiada. Mi mamá se encuentra bastante enferma y no hay nadie que pueda cuidarla. Por lo mismo, le vengo a pedir permiso para poder ausentarme dos días, desde mañana martes, como máximo para poder cuidarla. Mi hermana la puede cuidar desde el día jueves. Son solo dos días.

2. La verdad es que me complica enormemente la situación, puesto que, como ve, estamos llenos de compromisos. Si usted se ausenta es muy posible que no alcancemos a realizar el trabajo de esta semana, y que este se nos acumule aun más.

Ojalá lo pensara mejor... esos dos días se los puede tomar en otra ocasión, si es que no urge tanto como el trabajo a realizar. Si nos falla perdemos todos...

### **Informante 5**

1. Jefe, estoy súper complicada en asuntos personales impostergables y necesito urgente tomarme dos días libres. Entiendo la sobrecarga de trabajo, pero se trata de un asunto ineludible. ¿Te parece posible?
2. Estás en todo tu derecho, pero te pediría que postergaras tu licencia solo por esta vez, considerando que está la escoba. Espero que lo entiendas. Es un asunto excepcional y cuento contigo.

### **Grupo M < 50**

#### **Informante 1**

1. Don Hernán, ¿cómo se encuentra? Necesito hablar con usted... Debo tomarme el jueves y viernes de esta semana por motivos personales y me gustaría que nos coordináramos. Estoy consciente que hay demasiado trabajo, por esto que le ayudaré a buscar a alguien del mismo equipo que me reemplace y así no se vea alterado el ritmo semanal con mi ausencia. (dejando constancia a la persona que me reemplace que yo la apoyaría cuando ella lo necesite).
2. Deborah, ¿Tienes algún problema? Mmmm no es una muy buena fecha para que te tomes el jueves y viernes, pero qué le vamos a hacer. Además, estás en tu derecho. ¿Por qué hay alguna posibilidad de postergar tu licencia unos días?... Bueno tranquila, lo único que te pido es que antes nos coordinemos para dejar en tu lugar a otra persona que esté menos atareada. Sí me gustaría que fueran esos días solamente ya que es indispensable que estemos todos trabajando.  
(Faltan cuatro informantes)

### **Datos obtenidos en el estudio de HN de español: Recursos para la petición en RS.**

### **Grupo H > 50**

#### **Informante 1**

1. Hola, queremos salir de paseo este fin de semana y quería saber si me podrías prestar el auto.
2. Se me acabó la plata pa' la micro. ¿Por qué no me prestai cinco dólares y te los pago mañana?

#### **Informante 2**

1. Oye necesito salir fuera de <Nombre Ciudad> y necesito un auto por el fin de semana, ¿me podíh prestar tu auto? Te lo devuelvo el Lunes.
2. Oye, ¿préstame cinco dólares? No tengo sencillo gueón...

#### **Informante 3**

1. ¡ Pucha compadre! sabís que tengo un problema, pero no creai que es algo tan grave , tu mismo me lo podís solucionar. Mira, te explico: resulta que tengo que hacer un viaje el fin de semana fuera de Santiago, a buscar un familiar que no conoce la capital , es un tío viejito y el pobre que se quedó solo (viudo) se trae todas sus cositas pa ´ca . El tema, así cuento corto te lo explico, no tengo mucha plata para el viaje en bus, y él tampoco, menos para contratar un camión de mudanzas, así que pensé que mi buen amigo tiene una camioneta pick-up, y siempre le he respondido cuando me pide un favor, ahora podría yo

pedirle un favor yo a él, y claro me hago totalmente responsable de lo que le pudiera pasar a su auto durante el viaje ¿Que te parece mi proposición estás de acuerdo conmigo o no?

2. Anto, tú cachai que a mi no me gusta cobrar ni pedir plata, pero ahora tengo que viajar a Viña de nuevo y me he quedado corto, estoy sin ni uno. Tú amiga, podrías hacer la gauchada de prestarme cuatro mil pesos pa'l viaje ida y vuelta, y te condono tu deuda que tenís conmigo, ¿te acuerdas? mira yo sé bien que has tenido algunos problemillas económicos y por eso no me has podido pagar, pero ahora que estai con pega de nuevo, puedes devolverme la mano de algún modo amiga, no te preocupes porque yo cumplo siempre con mis compromisos.

#### **Informante 4**

1. (Tantearía: ¿qué vai a hacer el fin de semana?) Cómo está compadre, necesito pedirle un favor, ¿me podís prestar tu auto por el fin de semana?

2. Presta plata pa'la micro

#### **Informante 5**

1. Oye, se me echó a perder el vehículo ¿Te acuerdas que te dije? yo sé que tienes dos autos y este no lo vas a ocupar. Préstamelo, yo te lo cuido, tú sabes que soy cuidadoso. El viaje es aquí cerca y te lo devuelvo con el estanque lleno. Si quieres me cobras, prefiero pagarte a ti que un rent-a-car.

2. No tengo sencillo, ¿me puedes prestar cinco dólares para pagar el bus? Te los devuelvo otro día.

#### **Grupo H < 50**

#### **Informante 1**

1. Leonardo: Necesito urgente viajar al litoral este fin de semana a buscar a mi familia y mi auto está en el taller en reparaciones. ¿Me podrías prestar el tuyo?

2. Leonardo, no tengo monedas para cancelar el bus. ¿ Podrías cambiarme en monedas un billete de mil pesos para poder irme a casa? Gracias Leonardo

#### **Informante 2**

1. Juan, ¿sabes? necesito que me hagas un favor, ¿podrías prestarme tu auto por el fin de semana, ya que es la única solución que se me ocurre para solucionar este problema? (explica la situación).

2. Juan facilítame efectivo para pagar el pasaje del bus, te lo devuelvo cuando lleguemos, ya que en el terminal hay un cajero automático.

#### **Informante 3**

1. Hola. ¿Sabes?, te quiero molestar. ¿Podrías prestarme el auto el fin de semana? Tengo que viajar fuera de Santiago y donde voy debo moverme por muchas partes.

2. ¿Sabes? Me quedé pato. ¿Podrías prestarme 5 lucas para el bus? Yo te las devuelvo el viernes.

#### **Informante 4**

1. Oye Juan Carlos, sabes que el fin de semana necesito ir a la playa, ¿tú me podrías prestar el auto por esos días? te lo devuelvo el domingo como a las 10 de la noche.

2. Oye, sabes que me quedé sin sencillo, ¿tú me puedes prestar dos lucas ?



Gloria Toledo V.

#### **Informante 5**

1. Don Benito, amigo mío, quiero molestarlo con su auto. Necesito hacer trámites fuera de la ciudad. ¿Usted lo facilitaría para dicho caso? Se lo agradezco.
2. Juan, me quedé sin monedas para el bus. Por favor préstame algo, lo devuelvo mañana

#### **Grupo M > 50**

##### **Informante 1**

1. Puchas, necesito salir de la ciudad este fin de semana y estoy sin auto. ¿Me puedes prestar el tuyo? Te lo devuelvo el domingo en la noche...siempre que no lo necesites, claro.
2. ¡Uuy no tengo sencillo! ¿me puedes prestar \$5? te los devuelvo mañana.

##### **Informante 2**

1. Oye, necesito un favor enorme ¿me podís prestar tu auto por este fin de semana? Lo necesito para hacer unos trámites. Yo le echo bencina y te lo cuido, porfa.
2. Sabes que no tengo sencillo, ¿me puedes prestar plata para el bus y de ahí te la devuelvo?...gracias

##### **Informante 3**

1. Hola qué tal cómo estás. Quería pedirte un favor, necesito un auto para el fin de semana y quisiera saber si me puedes prestar el tuyo.
2. Hola chica que tal. Me haces un favor ¿Me podrías prestar \$5 para el bus que no tengo sencillo? Apenas cambie te pago.

##### **Informante 4**

1. Estelita ¿sabes? Necesito salir por el fin de semana con los niños, pero no quiero ir en bus porque es mucho leseo, ¿tú me prestarías el auto por el fin de semana? Te lo devuelvo llenito de bencina.
2. Préstame 5 dólares porfa que no tengo cambio. De ahí te los devuelvo.

##### **Informante 5**

1. Gloria sabes que necesito pedirte un favor... Si te molesta me lo decih no mas, este fin de semana tengo que ir fuera de Santiago y no tengo auto... ¿Me prestai el tuyo? Es por el día no más y te lo devuelvo en la noche ¿ya?
2. ¡Puuucha! sabih que no saqué plata del Redbank, me prestai 5 y apenas llegemos al centro saco plata y te los pago devuelta...

#### **Grupo M < 50**

##### **Informante 1**

1. Tengo un problema este fin de semana ¿Me prestarías el auto?
2. Sabes, no tengo cambio ¿podrías prestarme dinero para comprar el pasaje del bus?

##### **Informante 2**

1. Sabís que necesito una gauchá tuya, un favor lo necesito pa' salir.

Gloria Toledo V.

2. Tengo que comprar un pasaje y no tengo sencillo ¿Tenis que me cambies tú o me prestai plata tuya? te la pago después... porque ni tonta te dejo mi plata.

### **Informante 3**

1. Compadrito querido, sé me estoy pasando de patuda, pero no tengo otra opción ¿tú me prestarías tu auto para este fin de semana ? El mío se me echó a perder, lo tengo en el taller y me lo entregan el lunes . Te juro que te lo voy a cuidar como hueso santo y no te preocupes porque “ el que rompe, paga . . ”

2. Viejita, préstame luca o 500 pesos para la micro porque no tengo sencillo. Un millón, mañana te lo devuelvo.

### **Informante 4**

1. Necesito pedirte un gran favor, ¿podrías prestarme tu automóvil este fin de semana?

2. ¿Sabes? me quedé sin cambio para el pasaje, ¿me prestas? mañana te lo devuelvo.

### **Informante 5**

1. Oiga compadre, sabís que quiero irme un fin de semana a Viña, pero me falta el autito, ¿te rajarías prestándome el tuyo? te prometo que te lo devuelvo impeque y no te preocupís por la bencina.

2. Fíjate que no tengo cambio ¿me prestai 5 verdes? te los devuelvo en cuanto vuelva.

## **Anexo 2. 2. Grupo de informantes Universidad de British Columbia, Vancouver, B.C. Canadá.**

Los informantes de este grupo formaron parte de un curso de conversación en español, para niveles b1 – b2 (según MCRE). El curso, ofrecido por la UBC, tuvo cuatro meses de duración (1 term), desde abril de 2008 a julio de 2008.

**Fecha de toma de cuestionarios:** segunda semana de abril de 2008 y penúltima semana de julio de 2008.

**Número de informantes:** 4

**Género:** 3 mujeres y 1 hombre (informante 1)

**Lugar de obtención de datos:** Universidad de British Columbia, B.C. Canadá

**Nacionalidad de los informantes:** 2 estadounidenses y 2 canadienses

**Tiempo promedio aproximado de estudio de español/ SL:** 3, 5 años, en contexto de no inmersión.

**Respuestas de los informantes para el cuestionario RA, en inglés/ LM, fase 1, tomados la segunda semana de abril de 2008.**

### **Informante 1**

1. Sir/ Ma´am, i know the next couple of days are very busy, but I need some time off. I´ve bee working very hard up to this point, and I was wondering if it would be possible for me to have 2 days off.

Gloria Toledo V.

2. I'd really like to give you some time off right now, but we are incredibly busy. I know you've been working very dilligently, so if you can't continue to work that way until things calm down a little bit, I will give you 3 days off.

#### **Informante 2**

1. I really need to take some time off for personal reasons. I know there is a lot to done at work right now but I would be more than willing to put in some extra time before and after this break if you would just give me these 2 days.
2. I know that its been very stressful around here lately and I understand the need for some time off but if you could please postpone this break for another week or so it will make it much easier when you return.

#### **Informante 3**

1. Excuse me, sir do you have a moment? I realize that it's really busy at the moment, but I could really use a couple days off because.. Is there any way at all this would be possible? Thank you very much.
2. I understand that you're entitled to time off; however, it's really busy at the moment and I'd greatly appreciate it if you could postpone your holiday by a couple weeks. Would that work for you? Thank you for considering it in advance.

#### **Informante 4**

1. Mr/ Mrs Ebon, I need to take two days off work. I realize I have a lot of work to do but I will ask Clare to cover for me and I will catch up when I get back. I would really appreciate your understanding of this matter.
2. Mr/ Mrs Clark, I understand you wish to take time off however our company is really busy at this time as you know. I would appreciate if you could take time off after March and I would be willing to allow you to take more time off than usual.

**Respuestas de los informantes para el cuestionario RA, en ELE, fase 1, tomados la segunda semana de abril de 2008.**

#### **Informante 1**

1. Señor/ a yo sé que tenemos mucho trabajo hacer en los días que viene, pero necesito un vacación. Yo he estado trabajando con mucha esfuerzo recientemente, y quiero saber si es posible tener dos días de vacaciones.
2. Me gustaría mucho darte un vacación, pero tenemos mucho trabajo hacer ahora. Yo sé que has estado trabajando con mucha esfuerzo recientemente, entonces si puedes continuar trabajar como esto hasta las cosas son más tranquilas, te daré tres días de vacaciones.

#### **Informante 2**

1. Necesito dos días para razones personales sin trabajo. Entiendo que hay mucho trabajo ahora pero trabajaré más duro si me ofrece este tiempo.
2. Entiendo que nescitas 2 días personales pero la oficina es muy caótica ahora y necesitamos mucho ayuda. Si puedes ayudar aquí por un rato, pienso que **pasará su tiempo libre mas bien después. Ayudame por una semana mas.**

#### **Informante 3**

Gloria Toledo V.

1. Pardon, señor, ¿puedo hablar con usted? Sé que no es un buono momento por eso, pero nesicito dos días de vacances porque... ¿Sería un problema? Muchas gracias.
2. Yo sé que quiere un vacance, pero no es un buono momento. ¿Sería posible que trabaje esa mese e que tenga su vacance en un mese? Muchas gracias.

#### **Informante 4**

1. señor/ Señora ebon, debo no ir a trabajo para dos días. Se que tengo mucho trabajo hacer en estos días pero puedo pedir a Clare hacer alguna de mi trabajo y puedo hacer mas quando voy a volver. Gracias.
2. Señor/ Señora Clark, entiendo que quieres no ir a trabajo pero tenemos mucho trabajo en este tiempo. Espero que puedas tocar días de vacación mas tarde como después del primero de marzo y puedas tocar mas días.

#### **Respuestas de los informantes para el cuestionario RA, en ELE, fase 2, tomados la penúltima semana de julio de 2008.**

#### **Informante 1**

1. Señor, lo siento, pero no puedo trabajar los días que viene, entiendo que tenemos mucho hacer, pero yo tengo mucho estrés ahora y necesito relajarme. Si me das dos días de vacación, haré algo del trabajo en mi casa. Espero que entiendas mis problemas, y ojalá que pueda darme tiempo para relajarme.
2. Primero, gracias por tu trabajo, me aprecia mucho. Yo entiendo que has estado trabajando con mucha fuerza, y estoy de acuerdo que mereces un vacación, pero te necesitamos ahora. Sabes que tenemos mucho hacer, y eres un parte importante a esto negocio. Si tomas tu vacación ahora, no podremos completar todo el trabajo en tiempo ¿Qué piensas de esto? Si trabajas hasta este proyecto está completo, te daré tres días de vacación.

#### **Informante 2**

1. Lo siento mucho pero nescitaría 2 días sin trabajo para razones personales. Entiendo que hay mucho trabajo pero me gustaría estas días trabajaré muy duro cuando regreso.
2. Si podría trabajar por un poquito más tiempo me ayudas mucho y después podría pasear su tiempo traquilo. Si tienes un problema muy grave pienso que nescitas este tiempo pero estamos muy ocupado ahora y nescitamos todo de la ayuda posible.

#### **Informante 3**

1. Necesita 2 días de vacaciones. Sé que tiene mucha trabajo, pero me trabajaré más horas antes y después de los dos días, si puedo tenerlos. Gracias.
2. Sé que tiene el derecho a una otra vacacione pero es muy ocupado ahorra y tengo que tenerse aquí. Por favor, puede tomar su vacacione en el verano. Gracias.

Gloria Toledo V.

#### **Informante 4**

1. Señora Ellis, tengo un favor grande pedir. Sé que tengo que hacer mucho trabajo el proximo lunes y martes pero debo tomar estos días libres. Gracias.
2. Señora Collins, en este tiempo tenemos mucho trabajo y no puedo darte los días libres que me pidas. Sugiero que trabajes esta semana y después puedo darte más tiempo libre y cuando tu quieras. Gracias.

#### **Anexo 2. 3. Grupo de informantes estudiantes de intercambio de la Pontificia Universidad Católica de Chile.**

Los informantes de este grupo formaron parte de cursos de español/ LE, para niveles niveles a2, b1, b2, c1 y c2 (según MCRE). Los cursos ofrecidos por la PUC, tienen cuatro meses de duración (un semestre) desde marzo de 2009 a junio de 2009 y de agosto de 2009 a noviembre de 2009.

**Fecha de toma de cuestionarios:** Los cuestionarios fueron tomados la segunda semana del inicio de cada semestre y la penúltima semana de término de cada semestre: segunda semana de marzo de 2009 y penúltima semana de junio de 2009 y segunda semana de agosto de 2009 y penúltima semana de noviembre de 2009.

**Número de informantes:** 4

**Género:** 2 mujeres (informantes 1 y 2)/ 2 hombres

**Lugar de obtención de datos:** PUC de Chile.

**Nacionalidad de los informantes:** estudiantes estadounidenses de The Syracuse University, UCLA, University of Davis, University of Santa Bárbara, Scripps College, Miami University y Depauw University.

**Tiempo promedio aproximado de estudio de español/ SL:**

2 años, en contexto de no inmersión, para niveles a2.

Más de 3 años, en contexto de no inmersión, para niveles b1 – b2 y

Más de 5 años, en contexto de no inmersión, para niveles c1 – c2.

Obtención de puntaje, de acuerdo a la prueba de diagnóstico aplicada a los informantes (ver anexo 3).

Grupo a2: entre 44% y 54%

Grupo b1 – b2: entre 75% y 80,5%

Grupo c1 y c2: entre 90% y 91%

#### **2. 3. 1. Informantes de nivel a2**

#### **Respuestas de los informantes para el cuestionario RA, fase 1, en inglés/ LM**

#### **Informante 1**

1. Sir/ Ma'am, I understand that i have a lot of work to do here, and if there were any way I could not take time off I wouldn't but this is an emergency and I'm begging you to give me the next 2 days to take care of things.

Gloria Toledo V.

2. I understand your situation, and I sympathize, however, is there any way you could wait for a few days until we have some more of this work out of the way?

**Informante 2**

1. I'm really sorry, but is there anyway I could have the next few days off? I would still be able to do my work outside of the office.
2. I know that you deserve some time off, but honestly there is just too much work this week. Is there anyway you can take time off some other week?

**Informante 3**

1. I need to take these days off from work. I can get a lot of the work done beforehand, and anything I have left to do will be done the following day.
2. I need you to be here, working, for those days. You know how important this is? Once this is over you can have an extra day off.

**Informante 4**

1. Hi mr. Boss I'm sorry to ask this now, and I know we have a lot of work, but I need to take next two days off.
2. Well, I know you are allowed to take vacation days, but this is the time we really need you. Any way you could push whatever it is back?

**Respuestas de los informantes a2 para el cuestionario RS, fase 1, en inglés/ LM**

**Informante 1**

1. Do you have plans this weekend? Could I possibly borrow your car for the weekend to go home?
2. Would you mind if I borrow \$3000 from you until I break this \$10000?

**Informante 2**

1. Hey is there anyway I can borrow your car this weekend? I have to go out of town this weekend, but I promise to return it clean and with a full tank of gas.
2. Hey I'm really sorry but I need \$3000 for the bus. I promise to pay you back.

**Informante 3**

1. Do you need your car this weekend? I need a car to go out of town this weekend. Can I borrow yours? I'll pay all the gas I use, and have it back to you Sunday night.
2. Can I borrow 3000 pesos, or any money? I'll repay you once I get to an ATM.

**Informante 4**

1. Hey can I ask you a huge favor? I gotta go out of town this weekend, can I please borrow your car?
2. Hey can I borrow 3000 for the ticket? I'll pay you back asap.

**Respuestas de los informantes a2 para el cuestionario RA, fase 1, en ELE**

**Informante 1**

1. Señor, yo se que tengo mucho trabajo aquí pero yo tengo una familia emergencia. Por favor, puedo tener la proxima dos dias libres?
2. Yo entiendo tú problema, pero el trabajo es muy importante. Piensas que tu puedes esperar hasta que la semana proxima para dos dias?

**Informante 2**

1. Yo sé que tengo mucho trabajo pero yo necesito faltar dos días ¿Es posible que pueda faltar?
2. Tiene razón para faltar esas días pero necesito que tu trabajas ¿Puede faltar otro día?

**Informante 3**

1. Necesito a no trabajar estos días. Voy a hacer mucho de mi tarea antes y si hay mas que necesito hacer, voy a hacerlo imeditamente después de mi vacación.
2. Te necesito acá trabajando. Sabe que importante es este fecha limite. Después de estos días puede tener un dia mas de vacación.

**Informante 4**

1. Hola (jefe) necesito dos días libre esta semana, es posible?
2. Puedes usar su tiempo libre en una otra semana cuando no hay tanto trabajo?

**Respuestas de los informantes a2 para el cuestionario RS, fase 1, en ELE**

**Informante 1**

1. Por favor, puedo usar tu coche este fin de semana?
2. Puedo tomar \$3000 de tú hasta que yo recibio cambio para este \$10000?

**Informante 2**

1. ¿Puede prestar su carro este fin de semana? Necesito salir la ciudad y puedo llenar la gasolina y lavarse también.
2. Necisito \$3000 para el bus. Por favor prestame el dinero y voy a pagar mañana.

**Informante 3**

1. ¿Necesita su coche por el fin de semana? Necesito uno por todo el fin de semana ¿Puedo usar su coche? Voy a pagar para todo el gas que uso, y estare aca domingo en la noche.
2. ¿Puedo tener 3000 pesos? No tengo dinero y voy a pagarte después de econtro un ATM.

**Informante 4**

1. Puedo usar su auto este fin de semana? Necesito ir un otra ciudad para mi trabajo.
2. Puedo tener \$3000 para el bus? Dare el dinero tan pronto como es posible.

**Respuestas de los informantes a2 para el cuestionario RA, fase 2, en ELE**

**Informante 1**

1. Por favor, yo se que yo tengo mucho trabajo a completar en la proxima dos dias, pero puedo tener esas días libres?
2. Usted puede esperar una semana?

Gloria Toledo V.

**Informante 2**

1. Disculpa señor, pero yo necesito salir por dos días ¿Estaría bien? Yo sé que tengo mucho trabajo para hacer pero voy a terminar antes.
2. En verdad necesita trabajar. Tenemos demasiado trabajo y no podemos hacer sin ti. Puede faltar trabajo la siguiente semana o cuando quieras.

**Informante 3**

1. Disculpa Señor X, tengo que tomar un descanso por 2 días. Yo sé que tengo mucho trabajo, pero voy a estar más eficiente si tengo este descanso.
2. Mira X, sabe que tenemos que terminar este trabajo antes que la fecha límite. Si puede, trabajar estos días y después toma su tiempo libre.

**Informante 4**

1. Disculpa jefe, es posible que pudiera tres días libre? Lo necesito mucho.
2. Tenemos tanto trabajo ahora, puedes lo suspenderse por un rato?

**Respuestas de los informantes a2 para el cuestionario RS, fase 2, en ELE**

**Informante 1**

1. Puedo usar tu coche por el fin de semana?
2. Oye, puedo prestar \$3000 hasta yo voy al banco?

**Informante 2**

1. Oye, me prestaría su auto esta fin de semana, necesito ir afuera de la ciudad.
2. Disculpa, no tengo plata y necesito comprar el boleto para el micro. Me prestaría \$3000, y voy a pagar al tiro.

**Informante 3**

1. Oye, X, préstame su auto por el fin de semana por favor, solo por el fin de semana.
2. Oye, X, pásame 3 luca, no tengo plata conmigo para el ticket. Voy a darte la plata después.

**Informante 4**

1. Oye amigo, puedo usar tu auto para salir la ciudad este fin de semana? Por favor?
2. Puedes pagar ahora y lo recuperaré tan pronto como posible?

**2.3.2. Informantes de niveles b1 – b2**

**Respuestas de los informantes b1 – b2 para el cuestionario RA, fase 1, en inglés/ LM**

**Informante 1**

1. I know that I have work to do but I need to take 2 days off.
2. Honestly, there is a lot of work to be done so I need your help in postponing your time off.



**Informante 2**

1. I don't want to, but I really need to take the next two days off. I'm really sorry, but something has come up. I can take work with me and then I'll stay extra hours to catch up when I get back.
2. Is it an emergency? I really need you to be here. If possible I'd really prefer that you wait to take some time off next month. Work should have slowed down by then.

**Informante 3**

1. I know that I have a lot of work to do over the next few days but I have an emergency, can I take 2 days off?
2. I'm really sorry but unfortunately we really need you for the next couple of days. There is a lot of work to be done, do you think you could hold off for a couple of days and take off a little later?

**Informante 4**

1. Excuse me? Hi, I have a favor to ask. I know things are really busy here at the office and this isn't the most opportune time to leave, but I've got to take off work for two days. To make up for it, I plan on working late all next week, and bringing any small projects with me to do on the plane. Would that be alright?
2. I understand things are hectic in the office right now and you have a right to take time off, but for the good of the company, and as a member of the team, I want to strongly encourage you to stay in the game for a few more weeks. You can take time off when things in the office start to slow down, and those vacation days will be stress-free because of it.

**Respuestas de los informantes b1 – b2 para el cuestionario RS, fase 1, en inglés/ LM**

**Informante 1**

1. Hey, I have a question for you... I'm in need of a car this weekend because I need to go out of town. If you aren't using your car this weekend, could I maybe borrow it?
2. Hey, could you spot me \$3000 for the bus? I'll pay you back tonight.

**Informante 2**

1. Hey! Do you mind if I borrow your car for the weekend? I need to go out of town and I don't have my car right now.
2. (Name), I need to ask you a favor. I will pay you back immediately when I get back from my trip. I don't have change right now and I need \$3000 for the bus ticket. Is there any way you would consider letting me borrow it from you?

**Informante 3**

1. Please! Please can I borrow your car this weekend? I really need it to take a trip this weekend. I will pay you back some time when you need a favor.
2. I know it's a lot to ask but could I please borrow \$3000 from you? I need it for a bus ticket. I will pay you back as soon as possible.

**Informante 4**

1. Hey friend, how are you? I was hoping a favor of you. I'm going out of town this weekend and I was hoping I could borrow your car to make the trip. I'm great

Gloria Toledo V.

driver, I promise ti fill up the tank upon return – and hey, It'll only be 2 days anyway. What'd you think? Sound okay? I owe you one!

2. hey listen – do you have \$3000 yoy can spot me? I don't want to break my \$10000 and I know they wouldn't give me change here anyway. I can get change when I pay for dinner later tonight – yeah?

### **Respuestas de los informantes b1 – b2 para el cuestionario RA, fase 1, en ELE**

#### **Informante 1**

1. Señor/ a, necesito sacar tiempo esta semana porque tengo... Yo sé que hay mucho trabajo acá, pero creo que yo puedo hacerlo cuando regreso.
2. Señor/ a, yo sé que tengas el poder para salir, pero tengo una petición: puedas sacar tiempo libre la próxima semana? Tenemos mucho trabajo, y necesito tu apoya.

#### **Informante 2**

1. Perdón señor, tengo una pregunta. Necesito a salir del trabajo para los próximos dos días. Una cosa importante ha ocurrido. Puedo traer trabajo conmigo y cuando regreso, voy a quedar más horas para hacer el trabajo que perdí. ¿Está bien?
2. Honestamente, yo necesito que Ud. Quede aquí. Hay muchísimo trabajo ahora. ¿Es necesario que salga? Si es posible, prefiero que Ud. espere hasta el próximo mes para salir. Debemos ser menos ocupados.

#### **Informante 3**

1. Jefe, yo sé que tengo mucho trabajo que hacer pero por favor déjame salir de trabajo para dos días.
2. Yo sé que puedes recibir días libres pero te necesito para trabajar. Hay mucho trabajo en la oficina para hacer ¿Puedes tener días libres un pocito después?

#### **Informante 4**

1. Hola señor(a). Tengo una pregunta – necesito tomar dos días de vacaciones este semana. Entiendo que tenemos mucho por hacer en la oficina, pero es importante que yo tome un poco tiempo lib re ahora. Estoy bien estresada.
2. Lo siento, pero no es posible que tú vayas ahorita. Tenemos que trabajar mucho y no podemos hacerlo sin ti. Además, pienso que tu vacación sería mejor si no estuvieras pensando en todo el trabajo que te está quedando en la oficina.

### **Respuestas de los informantes b1 – b2 para el cuestionario RS, fase 1, en ELE**

#### **Informante 1**

1. Oye, necesito tú ayuda. Tengo... esta fin de semana, y no tengo un carro y no hay un autobús. Me permite usar tu carro si no vayas a usarlo?
2. Me prestas \$3000 por el bus? Puedo pagarte esta noche.

#### **Informante 2**

1. (Nombre) ¿Me prestaría tú carro para este fin de semana? Necesito salir de la ciudad y no tengo mi propio carro ahora.

Gloria Toledo V.

2. (Nombre), yo necesito a preguntarte sobre algo. Si es posible ¿puedes prestarme \$3000 para pagar un boleto de bus? No tengo el correcto cambio ahora. Seguro, voy a darte el dinero inmediatamente cuando regreso del viaje.

#### **Informante 3**

1. ¿Puedo usar tu coche esta fin de semana por favor? Necesito ir a la ciudad y no tengo mi coche.
2. por favor ¿Puedo prestar \$3000? Necesito comprar un boleto para el bus. Te pago para atrás.

#### **Informante 4**

1. ¡Hola! ¿Qué tal? Una pregunta chica - ¿puedes prestarme su coche por este fin de semana? Necesito hacer un viaje y no tengo bastante tiempo para ir en autobús. Te prometo que manejaré con cuidado y pagaré por el gasolina.
2. ¡Ay, no tengo el cambio correcto! ¿Amigo, puedes prestarme 3 mil para tomar el micro? Devolveré el dinero en cuanto al encontrar billetes más pequeñas. Gracias!

#### **Respuestas de los informantes b1 – b2 para el cuestionario RA, fase 2, en ELE**

##### **Informante 1**

1. Disculpe señor, necesito dos días libres para hacer algo importante. Me doy cuenta que yo tengo mucho trabajo, pero yo se que yo puedo terminarlo.
2. ¿Disculpe señor, pero puedes tomar tiempo durante otra semana? Sabes que tenemos mucho trabajo, y necesitamos tu apoya.

##### **Informante 2**

1. Disculpe, ¿tiene un momentito? Lo que pasa es que necesito tomar dos días libres del trabajo. La cosa es que tengo demasiado trabajo para hacer, pero puedo traerlo conmigo si está de acuerdo. ¿Qué piensa Ud.?
2. A ver, honestamente hay alto nivel de trabajo ahora así que es difícil para mi a permitirte a tomar un paseo en este momento. ¿Hay una razon urgente, o es posible que puedas esperar hasta la próxima semana?

##### **Informante 3**

1. Yo sé que tengo mucho trabajo aquí pero necesito preguntar a Ud. algo muy importante. Puedo pedir unos días libre para tener tiempo para hacer algo muy importante?
2. Lo siento mucho porque yo quiero darte algunos días libres pero infortunadamente hay demasiado trabajo aquí y necesitamos toda la gente trabajando aquí durante estos días. Si quisieras podrás tener días libres después.

##### **Informante 4**

1. Disculpa, Señor/ a - ¿Podemos hablar un rato? Tengo una obligación la semana próxima que no puedo perder. Sé que hay mucho trabajo que hacer, pero tomaré algunas cosas para hacer en el avión, y quedará después de horas de oficinas mañana también para preparar los informes antes de salir.
2. Lo siento – entiendo que necesitas usar tus días de vacaciones, pero ahora no es el tiempo para hacerlo. Tenemos demasiado trabajo, y cada día nos falta más manos en la oficina. Eres uno de los mejores empleados acá, y la verdad es que

Gloria Toledo V.

no podemos lograr este último proyecto sin tu ayuda. Si esperas, te puedo ofrecer otro días libre ¿Te parece?

### **Respuestas de los informantes b1 – b2 para el cuestionario RS, fase 2, en ELE**

#### **Informante 1**

1. Oye, yo tengo que salir esta fin de semana, pero no tengo ningún transporte. ¿Puedes prestarme tu auto?
2. Prestame tres lucas por favor; no tengo cambio.

#### **Informante 2**

1. ¿Puedes hacerme un favor, porfa? Necesito salir de la ciudad para el fin de semana, puedes prestarme el auto?
2. Mira, necesito preguntarte para un gran favor... es que... no tengo el cambio correcto para comprar el boleto para el bus ¿Puedes prestármelo? Es más o menos \$3000, y voy a devolverlo a ti al tiro!

#### **Informante 3**

1. ¡Amigo! Puedes prestarme tu auto ese fin de semana? Necesito ir a la ciudad y no puedo sin el auto. Porfa?!
2. Ay! No tengo dinero por la micro. Puedes darme 3000 pesos? Voy a devolver la plata tan pronto como es posible.

#### **Informante 4**

1. ¡Hola chica! Tengo una pregunta – me puedes prestar tu auto para usar este fin de semana? Necesito ir a la ciudad y el mío está con el mecanico. Te compraré una cerveza cuando regrese.
2. Hola - ¿Me fías un boleto para el micro? Tengo dinero pero nada en efectivo. Pagaré por tuyo la próxima vez.

### **2.3.3. Informantes de niveles c1 – c2**

#### **Respuestas de los informantes c1 – c2 para el cuestionario RA, fase 1, en inglés/ LM**

#### **Informante 1**

1. Good morning! I know the next couple of days are really packed, but I was wondering if it would be possible for me to have two days off. I can't go into detail, but it's urgent and I would really appreciate it. If you need me to, I'll work extra hours later to make up for it.
2. I understand that you have the right to your time off, so I can't stop you if you must use your vacation in the next two days, however I would really appreciate you staying because there is a lot to do. Is there any way we can work something out?

#### **Informante 2**

1. I know that work is really hectic right now, but I absolutely need to take these next two days off for (insert reasons) I understand it is inconvenient timing, but I promise I will make up all the work I missed as quickly as possible.

Gloria Toledo V.

2. I completely respect your need, my only concern is this specific timing. Might it be possible to take time off next week instead? I can grant you more days than you originally requested.

### **Informante 3**

1. Hi Debbie, can I talk you for a minute? I have a bit of situation and I was wondering if you could help me out. Here ´s the problem, my sister and her fiancé are planning to get married this month, which is great, but they decided that they wanted the whole wedding to be a surprise. The whole family was under the impressi3n that the wedding would take place someday over the weekend so that we could continue to celebrate until the next week started. Turns out, the big surprise was a trip out of the country for a whole week instead of just the weekend. There ´s no way that I could miss the trip, seeing as I am one of the bridesmaids, so I was hoping that you could grant me the necessary days off of work so that I could participate in my sister´s wedding.
2. Hi Daniel, i was just looking over the days that you had asked off for your vacation time and I ran into a bit of a problem. I can ´t let you take your vacation time this week because I need you to help me out with the paperwork for the incoming students. There is so much work to be done and it would be impossible to try to do it alone. If you stay this week to help me out in the office, I will give you an extra day of vacation in the future. I apologize Daniel, and i really would appreciate it if you would stay and help me out.

### **Informante 4**

1. Mr./ Mrs. ----- , Would it be possible for me to take two days off of work next week. I know I have a lot of work to do but I will try to get it done before I leave. I would really appreciate the time off because I have some very important things to do.
2. I really appreciate the work you do and you have a right to time off. However, would you be able to wait until a later time to take vacation days? There is so much work to be done here right now and I can not afford to loole your help.

### **Informante 1**

1. I´m sorry to bother you but are you using your car this weekend? Would you mind if I borrow it? I need to go to my parent´s house for the weekend and I have no other way of getting there.
2. I hate to ask you for money, but I don´t have change for a ticket. Would you mind lending me some money and I promise I´ll pay you back?

### **Informante 2**

1. might it be possible for me to borrow the car this weekend to go to (insert location)? I will take care of it and obviously fill it with gas when I´m done.
2. Do you think I could borrow \$3000 I don´t have any change. I´ll pay you back tomorrow.

### **Informante 3**

1. Hey Lauren, can I ask you a question? I´m going to ask you, but before you say "No" just hear me aout. I need to go to San diego this weekend to pick up a package for mom and dad but I can´t take my car because it will be in the car shop

Gloria Toledo V.

this weekend getting new brakes. If you let me borrow your car to go and pick up the package, I will fill it up with gas in the way there and on the way back. Also, I can't come back right away because it's too far, so I will need it for the whole weekend. Is that okay?

2. Charlie' Can I borrow \$3000 from you and pay you back when we get to my Aunt's house? I only have 10000 and the bus driver can't make change. I promise that once we get to my Aunt's house, I will make the change and pay you back.

#### **Informante 4**

1. Are you using your car this weekend? Can I borrow it? I promise I will take care of it and pay you back for the gas.
2. Can I borrow three thousand pesos for the bus ticket. I will pay you back as soon as I get change.

#### **Respuestas de los informantes c1 – c2 para el cuestionario RA, fase 1, en ELE**

##### **Informante 1**

1. ¡Buenos días! Yo sé que estaremos muy ocupados en la oficina esta semana, pero necesito pedirle que me dé unos días libres. No puedo decirle los detalles, pero yo sería muy agradecida si Ud. me permite esto.
2. Obviamente tienes el derecho a tu tiempo afuera de la oficina, pero tienes razón que habrá muchas tareas esta semana, así que te pido que te quedes por un rato más. Tal vez podríamos ponernos de acuerdo con respecto a esto.

##### **Informante 2**

1. Disculpe, Sr. XX, le quería informar que necesito tomar 2 días libres para (razón). Yo sé que tengo mucho trabajo, y por eso es inconveniente, pero esos días son necesarios, y le prometo que haré todo el trabajo que tengo muy pronto.
2. Entiendo lo que dices pero, como esta semana será tan difícil para la compañía, te quiero preguntar si sería posible tomar el tiempo necesario la semana después. Yo te puedo dar más tiempo de lo que antes pediste.

##### **Informante 3**

1. Disculpe Señora Vasquez, ¿le puedo pedir un favor? Ya me entraré de la cantidad de trabajo que falta para la semana que viene, pero la verdad es que me papá está muy enfermo y él necesita que yo esté a su lado para ayudarlo y apoyarlo. ¿Sería posible que yo le dijera a mi papá que le podía visitar? Le prometo a Ud. que estaré acá en la oficina a primera hora el lunes si me permite unos días para poder estar con mi familia durante este tiempo difícil.
2. Buenas tardes María, ¿puedo conversar con ud. un rato? Bueno, estaba revisando el horario del mes cuando me di cuenta de que los días que ud. pidió para irse de vacaciones caen en los días más ocupados del mes. Le pido por favor que ud. reconsidere los días que se vaya a ir para que me pueda ayudar con los errores de los informes. Si ud. me puede ayudar con esto, le prometo que voy a hacer todo lo posible para que ud. reciba otro día de vacaciones cuando quiera.

**Informante 4**

1. Señor/ a, sería posible para mí no trabajar dos días la próxima semana. Sé que tengo mucho trabajo para hacer pero trabajaré duro para completar estas cosas antes de salir. Estaría muy agradecida porque tengo algo muy importante que necesito hacer.
2. Usted trabaja bien por esta compañía y tiene derecho a un descanso, pero sería posible posponer su vacación. Tenemos mucho trabajo para hacer durante estos días y necesito su ayuda acá. Podría ir terminamos estas cosas.

**Respuestas de los informantes c1 – c2 para el cuestionario RS, fase 1, en ELE**

**Informante 1**

1. ¡Hola! Necesito un favor enorme. Tengo que ir a la casa de mis padres este fin de semana y si no hay problema ¿puedo usar tu coche? No tengo otro modo de llegar.
2. Siento que tenga que pedirte esto, pero ¿tienes \$3000? No tengo cambio en este momento y te prometo que te pague cuando lo tengo.

**Informante 2**

1. ¿Sería posible pedir prestado el carro para el fin de semana? Te lo devuelvo inmediatamente cuando regrese, con el estanque lleno de gas.
2. Oye, ¿me prestas 3000 para la micro? No tengo cambio.

**Informante 3**

1. Hola Amiga! ¿Cómo estás? Tengo que pedirte un favor. Necesito visitar a mi hermana en la universidad este fin de semana pero no puedo manejar mi auto porque le faltan buenos frenos, así que, te necesito pedir que me prestes el tuyo por todo el fin de semana. Te prometo que lo voy a cuidar. También lo voy a llenar con gasolina cuando vuelva. ¿Qué dices? ¿Aceptas?
2. Oye Carlos, me falta sencillo para pagar el pasaje del bus. Tengo un billete de 10000 pero el chofer tampoco tiene sencillo. ¿Me puedes prestar 3000 y te lo devuelvo en cuanto lleguemos a nuestro destino? Te agradecería mucho y además, te puedo comprar un dulce luego!

**Informante 4**

1. ¿Vas a necesitar su auto este fin de semana? Puedo usarlo para salir de la ciudad? Lo cuidaré y te pagaré por la gasolina.
2. ¿Puedes prestarme tres mil por el bus? No tengo cambio ahora. Te daré el dinero cuando recibo cambio.

**Respuestas de los informantes c1 – c2 para el cuestionario RA, fase 1, en ELE**

**Informante 1**

1. Disculpe, Señor XXX? Tengo que pedirle un favor. Es que tengo un problema personal con que estoy muy preocupada y si es posible ¿me podría dar unos días feriados para resolverlo? Me doy cuenta de que tengo mucho trabajo que hacer ahora, pero cuando regrese puedo pasar más tiempo en la oficina para terminarlo.

Gloria Toledo V.

2. Pues, claro que entiende que necesitas unos días feriados pero de verdad hay tanto trabajo para hacer en los días que vienen. Entiendo si necesitas tratar con tu problema ahora mismo, pero si es posible que postergues tus vacaciones por un ratito ya que tenemos mucho que hacer ahora.

#### **Informante 2**

1. Disculpe, Sr. XX, sé que todavía falta mucho trabajo pero tengo una urgencia (daría la razón exacta) y necesito tomar dos días para poder resolver todo. Me los daría?
2. Entiendo la situación, pero la cosa es que no vamos a poder terminar todo si tú no estás. Te daría unos días libres si pudiera, pero ahora no puedo. Sería posible tomar los días en una semana en vez de ahora?

#### **Informante 3**

1. Hola Señora García, disculpe que le diga en este momento pero, voy a necesitar unos días fuera de la oficina. Tengo una visita imprevista de un pariente lejano y lo tengo que atender lo antes posible. Entiendo muy bien que hay mucho trabajo que hacer en la oficina, así que espero su comprensión en este evento inesperado. Ojalá nos podamos poner de acuerdo con un día en el que yo llegue a la oficina antes de que abra y que (yo) pueda recuperar todo el trabajo que nos sobre, ¿le parece? Ud. sabe que puede contar conmigo, no la decepcionaré.
2. Juanse ¿puedo hablar con Ud.? Mire, el asunto es lo siguiente. No puedo dejar que Ud. aproveche de estos días para tomar su tiempo libre. Necesito que esté conmigo en la oficina para que haya otra persona adecuada presente. Ahora que usted no puede tomar su descanso esta semana, existe la opción de postergarlo para el próximo mes y además, yo le voy a otorgar un día extra para Ud. cualquier día que sea del mes siguiente. Ahora puede regresar a su estación.

#### **Informante 4**

1. Señor, tengo algo importante que necesito hacer. ¿Sería posible que yo no trabajara estos dos días? Sé que tengo mucho trabajo pero prometo que trabajaré mucho antes y después para completar todo.
2. ¿Usted puede posponer su vacación? Tiene el derecho a estos días pero usted es muy importante a esta compañía. Hay mucho para hacer y le necesito aquí.

#### **Respuestas de los informantes c1 – c2 para el cuestionario RS, fase 2, en ELE**

##### **Informante 1**

1. Oye, XXX, ¿me prestarías tu auto para el fin de semana? Lo necesito porque tengo que ir afuera de la ciudad para unos días... si está bien contigo lo apreciaría muchísimo.
2. Oye, XXX, ¿me prestarías tres luca para el bus? No tengo sencillo.

##### **Informante 2**

1. Oye, amigo quiero ir a Pichilemu este fin de semana pero no tengo como llegar. Me prestas tu auto unos días? Manejo bien, te lo juro!
2. Oye, amigo, me prestas 3000 pa'la micro? No tengo sencillo. Te lo devuelvo cuando llegemos a mi casa.



**Informante 3**

1. Holí Anni, oye tengo una preguntita ¿Me puedes prestar tu auto para el finde? Lo que pasa es que mi mamá se llevó el mío y me dejó sin transportación! Pucha, ¿qué hago? Bueno, por eso te pregunto a ti. Te querré para siempre si me dices que sí, ¡Muchas gracias amiga! Te quiero mucho.
2. ¡Oye María Paz! ¿tienes tres luca que me prestes? No tengo nada. Gasté toda la plata que tenía en fotocopias y no me queda nada, ni un peso. Tengo que ir donde mi abuela y no puedo llegar tarde. Ya le dije que estaba en camino. Entonces ¿me ayudas por favor? Te devuelvo mañana la plata cuando te vea. ¡Besito!

**Informante 4**

1. XXX, sería posible usar tu auto para ir a la ciudad este fin de semana. Lo cuidaría y llenaría el estanque.
3. XXX, tienes \$3000 que puedes prestarme. No tengo cambio. Te devolvería lo más pronto posible.

Gloria Toledo V.

Anexo 3:

Prueba de diagnóstico empleada para definir los niveles de ELE de los informantes

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Facultad de Letras  
Programa de Español para Extranjeros

**PRUEBA DE DIAGNÓSTICO DE ESPAÑOL**

(Escriba con letra imprenta - block letters)

Nombre :

Teléfonos residencia en Chile (celular – casa):

E-mail :

Dirección residencia en Chile:

Nº de alumno: Currículum:

Universidad /Programa de procedencia:

Fecha:

| Aspectos evaluados   | Puntaje Ideal    | Puntaje Real / Obtenido |
|--|------------------|-------------------------|
| Sección 1: formas verbales en combinación y uso de preposiciones | Verbos 30        |                         |
|  | Preposiciones 19 |                         |
| Sección 2: Cumplimentación de diálogo                            | 20               |                         |
| Sección 3: Vocabulario, Comprensión lectora, Parafraseo          | Vocabulario 11   |                         |
|  | Comprensión 16   |                         |
|  | Parafraseo 10    |                         |
| Sección 4: Uso de conectores                                     | 21               |                         |
| Sección 5: Redacción   | 50               |                         |
| TOTAL  | Puntos 177       |                         |

**SECCIÓN 1: Formas verbales en combinación y uso de preposiciones (Total Verbos = 30 puntos – Total Preposiciones = 19 puntos)**

**A. Complete la narración con las formas verbales y las preposiciones correspondientes.**

Ayer cuando yo **(bajarse 1.)** \_\_\_\_\_ **-----** la micro **(darse 2.)** \_\_\_\_\_ cuenta **-----** que **(dejar 3.)** \_\_\_\_\_ la mochila **-----** el asiento. **(Subir 4.)** \_\_\_\_\_ **-----** nuevo y la **(buscar 5.)** \_\_\_\_\_ **-----** todas partes. Como no la pude encontrar **(creer 6.)** \_\_\_\_\_ que me la **(robar 7.)** \_\_\_\_\_. Le **(preguntar 8.)** \_\_\_\_\_ **-----** un pasajero que todavía no **(bajarse 9.)** \_\_\_\_\_ si la **(ver 10.)** \_\_\_\_\_ y me **(decir 11.)** \_\_\_\_\_ que **(hablar 12.)** \_\_\_\_\_ **-----** el conductor. “No se **(preocupar 13.)** \_\_\_\_\_, me **(explicar 14.)** \_\_\_\_\_ gentilmente el chofer. **-----** veces **(poner 15.)** \_\_\_\_\_ el equipaje debajo **-----** los asientos **-----** que no **(molestar 16.)** \_\_\_\_\_ **-----** el pasillo”.

**B. Complete el diálogo con las formas verbales y las preposiciones correspondientes.**

**Angélica:** ¿Ya **(terminar 17.)** \_\_\_\_\_ **-----** escribir tu ensayo?

**Beatriz:** No, **(acabar 18.)** \_\_\_\_\_ **-----** **(empezar 19.)** \_\_\_\_\_. **-----** realidad, **-----** hoy **-----** la mañana no **(poder 20.)** \_\_\_\_\_ **(hacer 21.)** \_\_\_\_\_ nada. Tú no **(saber 22.)** \_\_\_\_\_ todo lo que **(tener 23.)** \_\_\_\_\_ que **(estudiar 24.)** \_\_\_\_\_ últimamente. ¿Y tú?

**Angélica:** Yo tampoco **(terminar 25.)** \_\_\_\_\_, pero anoche **(quedarse 26.)** \_\_\_\_\_ **-----** las dos **-----** la mañana **(hacer 27.)** \_\_\_\_\_ un primer borrador. **(Creer 28.)** \_\_\_\_\_ que lo **(ir 29.)** \_\_\_\_\_ **-----** **(entregar 30.)** \_\_\_\_\_ pasado mañana.

**SECCIÓN 2: Cumplimentación de diálogo (20 puntos) . Complete con textos propios de al menos 4 palabras la siguiente conversación. Juan y Diego son dos**

**compañeros que están por entrar a clases. En sus respuestas exprese las ideas indicadas en los paréntesis.**

**Juan:** Diego, dame el informe que escribimos ayer para entregárselo al profesor.

**Diego:** *(Le pide un minuto para buscarlo en su mochila. Lo busca y no lo encuentra)*

---

---

**Juan:** Pero, ¡cómo! Hoy es el último día para entregar ese trabajo. ¿Qué le vamos a decir al profesor?

**Diego:** *(Le pide disculpas a su compañero y le dice que le explicará al profesor)*

---

---

**Juan:** Bueno, vamos. Habla tú y dale una buena excusa.

**Diego:** *(Al profesor, se disculpa y le pide otro plazo para la entrega del trabajo)*  
Profesor, \_\_\_\_\_

---

---

**Profesor:** *(Respuesta libre)*

---

---

### **SECCIÓN 3: Vocabulario, Comprensión lectora, Parfraseo**

Jueves 15 de julio de 2004 (en diario EL MERCURIO DE SANTIAGO)

**Neruda, poeta esencial de Chile** José Weinstein Cayuela, Ministro de Cultura

Tal vez la mayor importancia de su poesía esté en el hecho de que ella haya ayudado -¡y mucho!- a hacer y construir culturalmente nuestro propio mundo nacional.

---

*En medio de la larga lista de festejos que están teniendo lugar en este centenario, en que los chilenos recordamos la obra y la vida de Pablo Neruda, es bueno intentar reconocer qué le debemos. Porque Neruda no es un poeta más en la brillante historia de nuestra poesía. En su obra se logró plasmar con una fuerza épica jamás igualada la gesta de nuestro continente con todas sus grandezas y mezquindades. Pero también apareció cantada en ella la potencia originaria de nuestra naturaleza, la metafísica existencia humana y las mínimas cosas que acompañan nuestra vida. Todo esto, sin olvidar el amor a su patria y a su gente, que lo llevó en momentos de su vida a asumir relevantes funciones políticas. Esta empresa titánica de llevarlo todo al poder luminoso de la palabra le valió que le dieran, con justicia, todos los reconocimientos a los que un escritor puede aspirar. Su obra grandiosa dignificó estos premios, pues las grandes obras artísticas como la suya, llamadas a tener una larga perdurabilidad en el tiempo, no se miden por los galardones que hayan obtenido. La mejor definición de su cometido la dio él mismo, en las palabras improvisadas que pronunció el 31 de octubre de 1970 en el Salón de Honor de la Municipalidad de Valparaíso: "He querido ser poeta para toda la gente, para todos los rangos. He querido ser poeta de la vieja historia del mundo y de la informalidad salvaje de lo desconocido, de la selva, del mar, del océano, de la profundidad. Pero también he querido ser poeta de las cosas más elementales, más pequeñas, más consabidas, más rústicas, más despreciadas. He querido ser el poeta esencial, en su tarea, de los sentimientos nacionales..." Para algunos, su ambición poética resultaba desmesurada. Pero el tiempo le ha dado la razón. Su poesía se ha transformado para Chile en una auténtica raíz artística, en una clave de nuestra identidad. Esto es perceptible en su poesía más cercana a nuestra vida como, por ejemplo, sus Odas. En ellas tenemos una visión que nos hace transparente el caldillo de congrio, la cebolla, el tomate, un camión cargado con grandes maderos, un tren en marcha; todas estas son cosas tan familiares, que si Neruda no las hubiera puesto delante de nosotros con su magia poética, pasarían inadvertidas. Ese mundo cotidiano*

*está mostrado tal como lo vemos nosotros, los chilenos, con nuestras palabras, con la apariencia que adoptan bajo la luz de nuestro sol o de nuestra luna, con el uso que les da nuestra cocina o nuestros hábitos. En esta palabra poética lo que aparece somos nosotros mismos, nuestro mundo y nuestras costumbres. Esta labor reveladora de Neruda y de nuestros grandes poetas (Mistral, Huidobro, Rojas, Parra) es tan decisiva, que si ella no existiera, andaríamos como sonámbulos en nuestra propia tierra, sin saber cómo huele, cómo envía mensajes invisibles desde su oscuro fondo. Por cierto, lo que hace la poesía de Neruda va mucho más allá de mostrarnos las peculiaridades de nuestro entorno inmediato. También se muestran en ella las grandes realidades metafísicas en las que existimos, la inmensidad y el misterio de nuestro mar, la majestuosidad de nuestro cielo nocturno. Todo esto, unido a experiencias y valores en los que fácilmente nos reconocemos y a un impulso patriótico que, cuando pasa revista a nuestra historia, no olvida a ninguno de nuestros héroes, desde el más legendario hasta el más humilde. Todas estas constataciones nos muestran que, sin su poesía, nuestro mar no habría logrado tener la palabra, ni nuestro cielo, ni las maravillosas latitudes de nuestra geografía. Estarían allí, donde han estado durante miles de años, pero sin nadie que los nombrara, silenciosos y mudos, y, por lo tanto, sin que nadie pudiera reconocerse en ellos.*

*Así, sin olvidar su generosidad, su espíritu de solidaridad hacia los desposeídos, la valentía de su palabra y su compromiso con causas humanistas, tal vez la mayor importancia de su poesía esté en el hecho de que ella haya ayudado -iy mucho!- a hacer y construir culturalmente nuestro propio mundo nacional. Se dice que vivimos al interior de la palabra de los poetas. Nosotros tenemos ya un punto de partida para hacer realidad esta frase en la obra de todos nuestros grandes poetas, pero especialmente en el impetuoso intento nerudiano de poetizar nuestro mundo. Gracias a su obra, existimos en medio de una mayor luminosidad del espíritu y no sólo en la elemental majestad de nuestra naturaleza. Sin Neruda, Chile no sería Chile.*

- **Vocabulario de la lectura (11 puntos)**

Una las expresiones de la columna A con su significado expresado en la columna B.

**Columna A**

**Columna B**

|                       |                                 |
|-----------------------|---------------------------------|
| 1. Ambición           | _____ duración                  |
| 2. Plasmar            | _____ premios, galardones       |
| 3. Solidaridad        | _____ importantes               |
| 4. Relevantes         | _____ deseos, ansias            |
| 5. Asumir             | _____ medio ambiente, atmósfera |
| 6. Reconocimientos    | _____ aceptar y comprometerse   |
| 7. Perdurabilidad     | _____ compasión, empatía        |
| 8. Peculiaridades     | _____ expresar, escribir        |
| 9. Entorno            | _____ examinar, revisar         |
| 10. Cometido          | _____ misión                    |
| 11. “pasar revista a” | _____ particularidades          |

- **Comprensión de la lectura (16 puntos )**

Lea el texto “Neruda, poeta esencial de Chile” y ubique en él la información que necesita para decidir si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. **Si son falsas, escriba la respuesta correcta.** (16 puntos)

\_\_\_\_\_ 1. Según el texto, el ministro de cultura está invitando a los chilenos a que reconozcan no sólo la vida y obra de Pablo Neruda sino también la deuda que tenemos con su generosa sensibilidad

\_\_\_\_\_ 2. Se puede deducir del texto que en Chile hay pocos poetas.

\_\_\_\_\_ 3. La obra nerudiana da cuenta de cómo se gestó todo el continente americano, cantando lo bueno y lo malo de esta hazaña.

\_\_\_\_\_ 4. El tema que Neruda más resalta en su poesía es la política, por eso podemos afirmar que la temática es poco variada.

\_\_\_\_\_ 5. El que quiera entender la identidad chilena puede encontrar en la poesía de Neruda, claves para ello.

\_\_\_\_\_ 6. Neruda nunca supo por qué, ni para quién, ni para qué quiso ser poeta.

\_\_\_\_\_ 7. Neruda no ha sido el único artista que nos ha revelado lo esencial de nuestra identidad.

\_\_\_\_\_ 8. Según su forma, este texto expresa una opinión personal sin argumentos.

- **Parafrasee los siguientes párrafos sacados de la lectura y exprese las mismas ideas en sus propias palabras. Haga los cambios que sean necesarios. (10 puntos)**

“Tal vez la mayor importancia de su poesía esté en el hecho de que ella haya ayudado -¡y mucho!- a hacer y construir culturalmente nuestro propio mundo nacional”.

---

---

---

---

“Para algunos, su ambición poética resultaba desmesurada. Pero el tiempo le ha dado la razón. Su poesía se ha transformado para Chile en una auténtica raíz artística, en una clave de nuestra identidad. Esto es perceptible en su poesía más cercana a nuestra vida como, por ejemplo, sus Odas.”

---

---

---

---

---

---

**SECCIÓN 4: Uso de conectores (21 puntos- 3 cada uno)**

**Coherencia: Con al menos 5 palabras complete estas oraciones de modo que tengan sentido.**



Gloria Toledo V.

1. Los problemas económicos en América Latina son evidentes, **sin embargo**,

---

---

2. La contaminación atmosférica ha llegado a extremos intolerables, **así que**

---

---

3. La tolerancia es importante para la convivencia y, **por lo mismo**,

---

---

4. **A menos que** alguien se oponga,

---

---

5. **Para que** el proyecto se concrete,

---

---

6. No voy a firmar el contrato **puesto que**

---

---

7. **Aunque** sea difícil tomar decisiones drásticas,

---

---

**SECCIÓN 5: Redacción (50 puntos en total: estilo oracional 10 pts.; vocabulario 10 pts.; puntuación y ortografía 10 pts.; corrección gramatical 10 pts.; adecuación interpretativa al texto 10 pts.)**

**Lea cuidadosamente los dos textos y elija uno. Escriba un comentario de mínimo 20 líneas en que usted exprese las implicaciones que el cuento elegido tiene en relación a la vida familiar en Latinoamérica.**

**Texto 1: “Tragedia” (Vicente Huidobro – chileno)**

María Olga es una mujer encantadora, especialmente la parte que se llama Olga.

Se casó con un mocetón<sup>77</sup> grande y fornido<sup>78</sup>, un poco torpe<sup>79</sup>, lleno de ideas honoríficas, reglamentadas como árboles de paseo.

Pero la parte que ella casó era su parte que se llamaba María. Su parte Olga permanecía soltera y luego tomó un amante que vivía en adoración ante sus ojos.

Ella no podía comprender que su marido se enfureciera y le reprochara infidelidad. María era fiel<sup>80</sup>, perfectamente fiel. ¿Qué tenía él que meterse con Olga? Ella no comprendía que él no comprendiera. María cumplía con su deber, la parte Olga adoraba a su amante.

¿Era ella culpable de tener un nombre doble y de las consecuencias que esto puede traer consigo?

Así, cuando el marido cogió el revólver, ella abrió los ojos enormes, no asustados<sup>81</sup>, sino llenos de asombro<sup>82</sup>, por no poder entender un gesto tan absurdo.

Pero sucedió que el marido se equivocó y mató a María, a la parte suya, en vez de matar a la otra. Olga continuó viviendo en brazos de su amante, y creo que aun sigue feliz, muy feliz, sintiendo sólo que es un poco zurda<sup>83</sup>.

**Texto 2: (Cristina Peri Rossi – uruguaya)**

Siempre imagino que mi madre tiene nada más que veinticinco años (la edad que ella tenía cuando yo nací), de ahí que me enfurezca<sup>84</sup> si la oigo arrastrar los pies, cloquear<sup>85</sup>, toser, pensar como una vieja. No entiendo por qué a los veinticinco años le han salido arrugas<sup>86</sup> ni me explico cómo siendo tan joven se acuesta tan temprano.

---

<sup>77</sup> big lad

<sup>78</sup> strong

<sup>79</sup> clumsy

<sup>80</sup> faithful

<sup>81</sup> frightened

<sup>82</sup> astonishment

<sup>83</sup> left-handed

<sup>84</sup> get mad

<sup>85</sup> cluck

<sup>86</sup> wrinkles



**Anexo 4: Respuestas a los cuestionarios de conciencia pragmática**

INFORMANTES NIVELES A1 A2  
ROJO + NEGRO –

Informante 1

fase 1

|    | a | b | c | d | e | a | b | c | d | e |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1  | X |   |   | X |   | X |   |   |   | X |
| 2  |   | X |   |   | X | X |   |   | X |   |
| 3  |   | X |   |   | X |   |   | X | X |   |
| 4  | X |   |   | X |   |   |   | X | X |   |
| 5  |   |   | X |   | X |   |   | X | X |   |
| 6  |   | X | X |   |   | X |   |   | X |   |
| 7  | X |   | X |   |   | X |   | X |   |   |
| 8  | X |   |   | X |   | X |   | X |   |   |
| 9  | X |   |   | X |   | X |   |   | X |   |
| 10 |   |   | X |   | X |   | X |   | X |   |
| 11 | X |   |   | X |   |   |   | X | X |   |
| 12 | X | X |   |   |   |   |   | X | X |   |

Informante 3

fase 1

fase 2

|    | a | b | c | d | e | a | b | c | d | e |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1  |   |   | X |   | X |   |   |   | X | X |
| 2  | X |   |   | X |   | X |   |   | X |   |
| 3  |   | X |   | X |   | X | X |   |   |   |
| 4  |   |   | X | X |   | X |   |   |   | X |
| 5  |   |   |   | X | X |   |   | X |   | X |
| 6  |   |   |   | X | X | X |   |   | X |   |
| 7  | X |   |   |   | X | X |   |   |   | X |
| 8  |   | X | X |   |   | X |   |   |   | X |
| 9  |   |   |   | X | X | X |   | X |   |   |
| 10 | X |   |   | X |   |   |   |   | X | X |
| 11 |   |   | X | X |   | X |   |   | X |   |
| 12 |   | X | X |   |   | X |   |   | X |   |

Informante 2

fase 1

fase 2

|    | a | b | c | d | e | a | b | c | d | e |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1  |   |   | X |   | X |   |   | X |   | X |
| 2  | X |   |   | X |   | X |   |   | X |   |
| 3  | X |   |   | X |   | X |   |   | X |   |
| 4  |   | X |   |   | X | X |   |   | X |   |
| 5  |   |   |   | X | X | X | X |   |   |   |
| 6  |   |   |   | X | X |   |   | X |   | X |
| 7  |   |   |   | X | X |   |   | X | X |   |
| 8  |   |   |   | X | X |   |   | X | X |   |
| 9  | X |   |   | X |   | X |   |   | X |   |
| 10 | X |   |   | X |   |   |   |   | X | X |
| 11 |   | X |   | X |   |   |   | X | X |   |
| 12 |   | X |   | X |   |   |   | X | X |   |

Informante 4

fase 1

fase 2

|    | a | b | c | d | e | a | b | c | d | e |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1  |   | X |   | X |   |   |   | X | X |   |
| 2  | X | X |   |   |   | X |   |   | X |   |
| 3  | X |   |   |   | X | X |   |   | X |   |
| 4  | X | X |   |   |   |   | X |   | X |   |
| 5  | X |   |   |   | X |   |   | X | X |   |
| 6  |   |   | X | X |   |   | X | X |   |   |
| 7  | X |   | X |   |   |   |   | X | X |   |
| 8  | X |   | X |   |   |   |   | X | X |   |
| 9  | X |   |   | X |   | X |   | X |   |   |
| 10 |   | X |   | X |   |   |   | X |   | X |
| 11 |   | X | X |   |   |   |   | X | X |   |
| 12 | X |   | X |   |   |   |   | X | X |   |

INFORMANTES NIVELES B1 B2

Informante 1

fase 1

|    | a | b | c | d | e | a | b | c | d | e |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1  |   |   | X |   | X |   |   | X | X |   |
| 2  | X |   | X |   |   | X |   | X |   |   |
| 3  | X |   | X |   |   | X |   | X |   |   |
| 4  |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |
| 5  |   |   | X | X |   |   | X |   | X |   |
| 6  |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |
| 7  | X | X |   |   |   | X |   |   |   | X |
| 8  | X | X |   |   |   | X |   |   |   | X |
| 9  |   |   | X |   | X |   |   |   | X | X |
| 10 |   |   | X |   | X |   |   | X |   | X |
| 11 |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |
| 12 |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |

fase 2

Informante 3

fase 1

|    | a | b | c | d | e | a | b | c | d | e |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1  |   |   | X |   | X |   |   | X |   | X |
| 2  | X |   |   | X |   |   |   | X | X |   |
| 3  | X |   |   | X |   |   |   | X | X |   |
| 4  |   | X |   |   | X | X |   |   |   | X |
| 5  | X |   | X |   |   |   |   | X |   |   |
| 6  |   | X | X |   |   | X |   |   |   | X |
| 7  | X |   |   |   | X |   |   |   | X | X |
| 8  | X |   |   |   | X |   |   |   | X | X |
| 9  | X |   |   | X |   | X |   |   | X |   |
| 10 |   |   | X |   | X |   |   | X |   | X |
| 11 | X |   |   | X |   |   | X |   | X |   |
| 12 | X |   |   | X |   |   | X |   | X |   |

fase 2

Informante 2

fase 1

|    | a | b | c | d | e | a | b | c | d | e |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1  |   |   | X |   | X |   |   | X |   | X |
| 2  |   |   | X | X |   | X |   |   | X |   |
| 3  |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |
| 4  |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |
| 5  |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |
| 6  |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |
| 7  |   | X |   |   | X |   |   |   | X | X |
| 8  |   | X |   |   | X |   |   |   | X | X |
| 9  | X | X |   |   |   | X | X |   |   |   |
| 10 |   |   |   | X | X |   |   | X |   | X |
| 11 |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |
| 12 |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |

fase 2

Informante 4

fase 1

|    | a | b | c | d | e | a | b | c | d | e |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1  |   |   | X |   | X |   |   | X |   | X |
| 2  |   |   | X | X |   | X |   | X |   |   |
| 3  |   | X | X |   |   | X |   | X |   |   |
| 4  |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |
| 5  |   | X |   |   | X | X |   |   |   | X |
| 6  | X |   |   | X |   | X |   | X |   |   |
| 7  |   | X |   | X |   | X |   |   |   | X |
| 8  |   | X |   | X |   | X |   |   |   | X |
| 9  | X | X |   |   |   | X | X |   |   |   |
| 10 |   | X | X |   |   |   | X | X |   |   |
| 11 | X |   | X |   |   |   |   | X | X |   |
| 12 |   | X | X |   |   |   |   | X | X |   |

fase 2

INFORMANTES NIVELES C1 C2

Informante 1

fase 1

fase 2

|    | a | b | c | d | e | a | b | c | d | e |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1  |   |   | X |   | X |   |   | X |   | X |
| 2  |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |
| 3  |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |
| 4  |   |   |   | X | X | X |   |   | X |   |
| 5  | X |   | X |   |   | X |   | X |   |   |
| 6  |   |   |   | X | X |   |   | X | X |   |
| 7  |   |   |   | X | X |   | X |   | X |   |
| 8  |   |   |   | X | X |   | X |   | X |   |
| 9  | X |   | X |   |   | X |   |   | X |   |
| 10 |   |   | X |   | X |   |   |   | X | X |
| 11 |   | X |   | X |   | X |   |   | X |   |
| 12 |   | X |   | X |   |   |   |   | X | X |

Informante 3

fase 1

fase 2

|    | a | b | c | d | e | a | b | c | d | e |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1  |   |   | X |   | X |   |   | X |   | X |
| 2  |   |   | X | X |   | X |   |   | X |   |
| 3  |   |   | X | X |   |   | X | X |   |   |
| 4  | X |   |   | X |   |   |   | X | X |   |
| 5  | X |   | X |   |   | X |   |   |   | X |
| 6  |   |   | X |   | X |   | X | X |   |   |
| 7  | X |   | X |   |   |   |   | X | X |   |
| 8  | X |   |   |   | X | X | X |   |   |   |
| 9  | X |   |   | X |   |   | X |   | X |   |
| 10 |   |   | X |   | X |   |   |   | X | X |
| 11 |   |   | X | X |   |   |   | X |   | X |
| 12 | X |   |   | X |   | X |   |   | X |   |

Info

Informante 2

fase 1

fase 2

|    | a | b | c | d | e | a | b | c | d | e |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1  |   | X |   |   | X |   |   | X |   | X |
| 2  | X |   | X |   |   |   | X |   |   | X |
| 3  | X |   | X |   |   |   | X | X |   |   |
| 4  |   |   |   | X | X |   |   | X |   | X |
| 5  |   |   | X | X |   |   |   | X |   | X |
| 6  |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |
| 7  | X |   | X |   |   | X | X |   |   |   |
| 8  | X |   | X |   |   | X |   |   |   | X |
| 9  | X | X |   |   |   | X | X |   |   |   |
| 10 |   |   | X |   | X |   |   | X |   | X |
| 11 |   |   | X |   | X |   |   | X | X |   |
| 12 |   |   | X | X |   | X |   |   | X |   |

Informante 4

fase 1

fase 2

|    | a | b | c | d | e | a | b | c | d | e |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1  |   |   | X |   | X |   |   | X |   | X |
| 2  | X |   |   | X |   | X |   |   | X |   |
| 3  |   |   | X | X |   | X |   |   | X |   |
| 4  |   |   | X | X |   | X |   | X |   |   |
| 5  | X |   | X |   |   |   |   | X | X |   |
| 6  |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |
| 7  |   |   |   | X | X |   |   |   | X | X |
| 8  |   |   |   | X | X |   |   |   | X | X |
| 9  | X |   |   | X |   | X |   | X |   |   |
| 10 |   |   | X |   | X |   |   | X |   | X |
| 11 | X |   |   | X |   |   |   | X | X |   |
| 12 | X |   |   | X |   |   |   | X | X |   |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| FIG. 1 MODELO DE PROCESAMIENTO DE BIALYSTOK   | 19  |
| FIG. 2 MODELO DE PROCESAMIENTO DE SCHMIDT, 1993   | 24  |
| FIG. 3 SELECCIÓN DE INPUT Y DESARROLLO DE CONOCIMIENTO EN UNA L2                              | 25  |
| FIG. 4 CONOCIMIENTO PRAGMÁTICO DE ACUERDO A KASPER Y FAERCH, 1989                             | 32  |
| FIG. 5 COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA   | 45  |
| FIG. 6 DESARROLLO EN LA PETICIÓN DE HNN (ROD ELLIS, 1992)                                     | 71  |
| FIG. 7 NIVELES DE REPRESENTACIÓN PARA EL ANÁLISIS DEL SISTEMA LINGÜÍSTICO (BIALYSTOK)         | 111 |
| FIG. 8 HIPÓTESIS DEL OUTPUT (SWAIN, 1993)   | 124 |
| FIG. 9 RELACIÓN ENTRE LAS DIFERENTES MODALIDADES DE LA PETICIÓN Y SU RELACIÓN CON LA CORTESÍA | 137 |
| FIG. 10 PATRÓN EVOLUTIVO PARA LA PETICIÓN (KASPER Y ROSE, 2002)                               | 139 |
| FIG. 11 ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PETICIÓN EN HN                                | 156 |
| FIG. 12 ESTRUCTURA GLOBAL DE LA INVESTIGACIÓN   | 263 |

## ÍNDICE DE TABLAS

### PRIMERA PARTE

|  |     |
|--|-----|
| TABLA 1: CORRIENTES ASOCIADAS A LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS                                | 27  |
| TABLA 2: ESTUDIOS DE CORTE TRANSVERSAL PARA LA PRODUCCIÓN O COMPRESIÓN DE ACTOS DE HABLA | 65  |
| TABLA 3: ESTUDIOS LONGITUDINALES CITADOS   | 78  |
| TABLA 4: ESTUDIOS DE LA RELACIÓN ENTRE LA TRANSFERENCIA Y LA ADQUISICIÓN PRAGMÁTICA      | 81  |
| TABLA 5: TRABAJOS CITADOS RELACIONADOS CON EL CONTEXTO DE ADQUISICIÓN                    | 112 |
| TABLA 6: ESTUDIOS CITADOS SOBRE LA SUBJETIVIDAD DEL APRENDIENTE                          | 120 |
| TABLA 7: ESTUDIOS SOBRE LA INSTRUCCIÓN PRAGMÁTICA EN L2                                  | 133 |
| TABLA 8: ESTUDIOS PRAGMÁTICOS SOBRE LA PETICIÓN EN ESPAÑOL                               | 144 |

### SEGUNDA PARTE

|  |     |
|--|-----|
| TABLA 2. 1: ESTRATEGIAS USADAS POR LOS HABLANTES CHILENOS EN LA PETICIÓN, CONSIDERANDO LA RELACIÓN DE PODER HABLANTE – OYENTE. | 159 |
| TABLA 2. 2: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN HABLANTES CHILENOS EN RELACIONES ASIMÉTRICAS  | 162 |
| TABLA 2. 3: MANEJO DE ESTRATEGIAS SEGÚN GRADO DE DIRECCIÓN EN ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA (ELM)                                | 166 |
| TABLA 2. 4: MANEJO DE MODIFICADORES EXTERNOS EN ELM  | 171 |
| TABLA 2. 5: MODIFICADORES Y TRABAJO DE IMAGEN EN LA COMUNIDAD DE HABLA CHILENA   | 174 |
| TABLA 2. 6: PERSPECTIVA EN LA PETICIÓN EN ELM EN RELACIONES ASIMÉTRICAS  | 177 |
| TABLA 2. 7: RESUMEN DEL ANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO PRAGMÁTICO EN ELM, EN RELACIONES ASIMÉTRICAS                               | 179 |
| TABLA 2. 8: ESTRATEGIAS EN ELM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD  | 183 |
| TABLA 2. 9: EMPLEO DE FORMAS PRONOMINALES EN ELM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD  | 186 |
| TABLA 2. 10: GRADO DE DIRECCIÓN EN ELM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD  | 187 |
| TABLA 2. 11: EMPLEO DE MODIFICADORES EXTERNOS EN ELM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD  | 190 |
| TABLA 2. 12: PERSPECTIVA EN LA PETICIÓN EN ELM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD  | 193 |

Gloria Toledo V.

|  |     |
|--|-----|
| TABLA 2. 13: RESUMEN DEL ANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO PRAGMÁTICO EN ELM, EN RELACIONES ASIMÉTRICAS Y DE SOLIDARIDAD | 205 |
|--|-----|

**TERCERA PARTE**

|   |     |
|---|-----|
| TABLA 3. 1: CUESTIONARIOS APLICADOS   | 214 |
| TABLA 3. 2: PORCENTAJE DE USO DE MODIFICADORES EXTERNOS EN INGLÉS LENGUA MATERNA (ILM) Y ELM EN RELACIONES ASIMÉTRICAS.             | 222 |
| TABLA 3. 3: COMPARACIÓN DE ELM E ILM EN BASE A $X^2$ PARA RELACIONES ASIMÉTRICAS  | 229 |
| TABLA 3. 4. 1: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN EL USO DE ESTRATEGIAS   | 231 |
| TABLA 3. 4. 2: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN EL USO DE ESTRATEGIAS   | 231 |
| TABLA 3. 5. 1: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN EL GRADO DE DIRECCIÓN EN ILM Y ELM                                      | 234 |
| TABLA 3. 5. 2: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN EL GRADO DE DIRECCIÓN EN ILM Y ELM                                      | 234 |
| TABLA 3. 6. 1: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN EL EMPLEO DE MODIFICADORES EXTERNOS PH<PO                               | 236 |
| TABLA 3. 6. 2: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN EL EMPLEO DE MODIFICADORES EXTERNOS PH>PO                               | 236 |
| TABLA 3. 7. 1: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN LA ORIENTACIÓN  | 239 |
| TABLA 3. 7. 2: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN LA ORIENTACIÓN  | 239 |
| TABLA 3. 8: COMPARACIÓN DE ELM E ILM EN BASE A $X^2$ PARA RELACIONES DE SOLIDARIDAD (RS)  | 242 |
| TABLA 3. 9: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN EL USO DE ESTRATEGIAS EN RS  | 245 |
| TABLA 3. 9. 1: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN EL USO DE ESTRATEGIAS EN RS   | 245 |
| TABLA 3. 10. 1: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN EL GRADO DE DIRECCIÓN EN RS  | 247 |
| TABLA 3. 10. 2: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN EL GRADO DE DIRECCIÓN EN RELACIONES ASIMÉTRICAS Y DE SOLIDARIDAD EN RS | 247 |
| TABLA 3. 11: PORCENTAJE DE USO DE MODIFICADORES EXTERNOS EN ILM Y ELM EN RS   |     |
| TABLA 3. 12. 1: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN EL EMPLEO DE MODIFICADORES EXTERNOS EN RS                              | 250 |
| TABLA 3. 12. 2: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN EL EMPLEO DE MODIFICADORES EXTERNOS EN RS                              | 250 |
| TABLA 3. 13. 1: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN LA ORIENTACIÓN EN RS   |     |
| TABLA 3. 13. 2: DIFERENCIA DE PORCENTAJES ENTRE ILM Y ELM EN LA ORIENTACIÓN EN RS   | 253 |
| TABLA 3. 14: TABLA RESUMEN DE ASPECTOS RELEVANTES EN ILM  | 253 |
|   | 254 |

**CUARTA PARTE**

|   |     |
|---|-----|
| TABLA 4. 1: CUADRO COMPARATIVO DE PORCENTAJES DE USO EN RELACIONES ASIMÉTRICAS EN NIVEL A2              |     |
| TABLA 4. 1. 2: CUADRO COMPARATIVO DE PORCENTAJES DE USO EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD EN NIVEL A2        | 278 |
| TABLA 4. 1. 7. 1: RESPUESTAS CONSIDERADAS MÁS ADECUADAS POR A2  | 291 |
| TABLA 4. 1. 7. 2: RESPUESTAS CONSIDERADAS MENOS ADECUADAS POR A2  | 293 |
| TABLA 4. 2: CUADRO COMPARATIVO DE PORCENTAJES DE USO EN RELACIONES ASIMÉTRICAS EN NIVELES B1 – B2       | 293 |
| TABLA 4. 2. 1: CUADRO COMPARATIVO DE PORCENTAJES DE USO EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD EN NIVELES B1 – B2 | 308 |
| TABLA 4. 2. 7. 1: RESPUESTAS CONSIDERADAS MÁS ADECUADAS POR B1 – B2                                     | 320 |



Gloria Toledo V.

|   |            |
|---|------------|
| TABLA 4. 2. 7. 2: RESPUESTAS CONSIDERADAS MENOS ADECUADAS POR B1 – B2                                   | 321        |
| TABLA 4. 3: CUADRO COMPARATIVO DE PORCENTAJES DE USO EN RELACIONES ASIMÉTRICAS EN NIVELES C1 – C2       | 321<br>338 |
| TABLA 4. 3. 1: CUADRO COMPARATIVO DE PORCENTAJES DE USO EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD EN NIVELES C1 – C2 | 349        |
| TABLA 4. 3. 7. 1: RESPUESTAS CONSIDERADAS MÁS ADECUADAS POR C1 – C2                                     |            |
| TABLA 4. 3. 7. 2: RESPUESTAS CONSIDERADAS MENOS ADECUADAS POR C1 – C2                                   | 350<br>350 |

**QUINTA PARTE**

|   |            |
|---|------------|
| TABLA 5. 1: CUADRO COMPARATIVO DE PORCENTAJES DE USO EN RELACIONES ASIMÉTRICAS EN NIVEL A2 EN FASE 2              | 372        |
| TABLA 5. 1. 2: CUADRO COMPARATIVO DE PORCENTAJES DE USO EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD EN NIVEL A2 EN FASE 2        | 384        |
| TABLA 5. 1. 7. 1: RESPUESTAS CONSIDERADAS MÁS ADECUADAS POR A2 EN FASE 2  |            |
| TABLA 5. 1. 7. 2: RESPUESTAS CONSIDERADAS MENOS ADECUADAS POR A2 EN FASE 2  | 385        |
| TABLA 5. 2: CUADRO COMPARATIVO DE PORCENTAJES DE USO EN RELACIONES ASIMÉTRICAS EN NIVELES B1 – B2 EN FASE 2       | 385<br>399 |
| TABLA 5. 2. 1: CUADRO COMPARATIVO DE PORCENTAJES DE USO EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD EN NIVELES B1 – B2 EN FASE 2 | 410        |
| TABLA 5. 2. 7. 1: RESPUESTAS CONSIDERADAS MÁS ADECUADAS POR B1 – B2 EN FASE 2                                     |            |
| TABLA 5. 2. 7. 2: RESPUESTAS CONSIDERADAS MENOS ADECUADAS POR B1 – B2 EN FASE 2                                   | 411        |
| TABLA 5. 3: CUADRO COMPARATIVO DE PORCENTAJES DE USO EN RELACIONES ASIMÉTRICAS EN NIVELES C1 – C2 EN FASE 2       | 411        |
| TABLA 5. 3: CUADRO COMPARATIVO DE PORCENTAJE DE USO DE RECURSOS EN RA EN C1 – C2 FASE 2                           |            |
| TABLA 5. 3. 1: CUADRO COMPARATIVO DE PORCENTAJES DE USO EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD EN NIVELES C1 – C2 EN FASE 2 | 424<br>436 |
| TABLA 5. 3. 7. 1: RESPUESTAS CONSIDERADAS MÁS ADECUADAS POR C1 – C2 EN FASE 2                                     |            |
| TABLA 5. 3. 7. 2: RESPUESTAS CONSIDERADAS MENOS ADECUADAS POR C1 – C2 EN FASE 2                                   | 437<br>437 |

**SEXTA PARTE**

|  |            |
|--|------------|
| TABLA 6. 1: RELACIÓN DE PROXIMIDAD DE LOS HNN DE NO INMERSIÓN CON INGLÉS Y ESPAÑOL EN FASE 1 |            |
| TABLA 6. 2: RELACIÓN DE PROXIMIDAD DE LOS HNN DE NO INMERSIÓN CON INGLÉS Y ESPAÑOL EN FASE 2 | 452        |
| TABLA 6. 2. 1: DESARROLLO PRAGMÁTICO DE HNN EN NO INMERSIÓN                                  | 461        |
| TABLA 6. 2. 2: DESARROLLO PRAGMÁTICO DE HNN EN NO INMERSIÓN                                  | 463        |
| TABLA 6. 2. 3: PROMEDIO DE USO DE MODIFICADORES EXTERNOS EN HNN EN NO INMERSIÓN              | 463<br>469 |

**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

|  |     |
|--|-----|
| <b>SEGUNDA PARTE</b>   | 160 |
| GRÁFICO 2. 1: ESTRATEGIAS EN ESPAÑOL LENGUA MATERNA (ELM) EN RELACIONES DE ASIMETRÍA | 162 |
| GRÁFICO 2. 2. 1: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ELM EN RELACIONES DE ASIMETRÍA           | 162 |
| GRÁFICO 2. 2. 2: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ELM EN RELACIONES DE ASIMETRÍA           | 167 |
| GRÁFICO 2. 3. 1: GRADO DE DIRECCIÓN EN ELM EN RELACIONES DE ASIMETRÍA                | 167 |

## Gloria Toledo V.

|  |     |
|--|-----|
| GRÁFICO 2. 3. 2: GRADO DE DIRECCIÓN EN ELM EN RELACIONES DE ASIMETRÍA        | 172 |
| GRÁFICO 2. 4: MODIFICADORES EXTERNOS EN ELM EN RELACIONES DE ASIMETRÍA       | 178 |
| GRÁFICO 2. 5. 1: PERSPECTIVA EN ELM EN RELACIONES DE ASIMETRÍA               | 178 |
| GRÁFICO 2. 5. 2: PERSPECTIVA EN ELM EN RELACIONES DE ASIMETRÍA               | 184 |
| GRÁFICO 2. 6: ESTRATEGIAS EN ELM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD                | 187 |
| GRÁFICO 2. 7. 1: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ELM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD | 187 |
| GRÁFICO 2. 7. 2: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ELM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD | 188 |
| GRÁFICO 2. 8. 1: GRADO DE DIRECCIÓN EN ELM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD      | 188 |
| GRÁFICO 2. 8. 1: GRADO DE DIRECCIÓN EN ELM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD      | 190 |
| GRÁFICO 2. 9: MODIFICADORES EXTERNOS EN ELM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD     | 194 |
| GRÁFICO 2. 10: PERSPECTIVA EN ELM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD               | 197 |
| GRÁFICO 2. 11. 1: RESPUESTAS CONSIDERADAS MÁS ADECUADAS                      | 200 |
| GRÁFICO 2. 11. 2: RESPUESTAS CONSIDERADAS MENOS ADECUADAS                    |     |

### TERCERA PARTE

|   |     |
|---|-----|
| GRÁFICO 3. 1: ESTRATEGIAS EN INGLÉS LENGUA MATERNA (ILM) EN RELACIONES DE ASIMETRÍA | 216 |
| GRÁFICO 3. 2. 1: GRADO DE DIRECCIÓN EN ILM EN RELACIONES DE ASIMETRÍA               | 219 |
| GRÁFICO 3. 2. 2: GRADO DE DIRECCIÓN EN ILM EN RELACIONES DE ASIMETRÍA               | 219 |
| GRÁFICO 3. 3: MODIFICADORES EXTERNOS EN ILM EN RELACIONES DE ASIMETRÍA              | 221 |
| GRÁFICO 3. 4. 1: PERSPECTIVA EN ILM EN RELACIONES DE ASIMETRÍA                      | 226 |
| GRÁFICO 3. 4. 2: PERSPECTIVA EN ILM EN RELACIONES DE ASIMETRÍA                      | 226 |
| GRÁFICO 3. 5: ESTRATEGIAS EN ILM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD                       | 243 |
| GRÁFICO 3. 6. 1: GRADO DE DIRECCIÓN EN ILM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD             | 246 |
| GRÁFICO 3. 6. 2: GRADO DE DIRECCIÓN EN ILM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD             | 246 |
| GRÁFICO 3. 7: MODIFICADORES EXTERNOS EN ILM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD            | 248 |
| GRÁFICO 3. 8. 1: PERSPECTIVA EN ILM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD                    | 252 |
| GRÁFICO 3. 8. 2: PERSPECTIVA EN ILM EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD                    | 252 |

### CUARTA PARTE

|  |     |
|--|-----|
| GRÁFICO 4. 1. 1: ESTRATEGIAS EN ESPAÑOL SEGUNDA LENGUA (ESL) EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVEL A2 | 264 |
| GRÁFICO 4. 1. 2: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVEL A2              | 270 |
| GRÁFICO 4. 1. 3: GRADO DE DIRECCIÓN EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVEL A2                   | 272 |
| GRÁFICO 4. 1. 4: MODIFICADORES EXTERNOS EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVEL A2               | 273 |
| GRÁFICO 4. 1. 5: PERSPECTIVA EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVEL A2                          | 277 |
| GRÁFICO 4. 1. 6. 1: ESTRATEGIAS EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL A2                     | 280 |
| GRÁFICO 4. 1. 6. 2: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL A2         | 283 |
| GRÁFICO 4. 1. 6. 3: GRADO DE DIRECCIÓN EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL A2              | 285 |
| GRÁFICO 4. 1. 6. 4: MODIFICADORES EXTERNOS EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL A2          | 286 |
| GRÁFICO 4. 1. 6. 5: PERSPECTIVA EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL A2                     | 290 |
| GRÁFICO 4. 2. 1: ESTRATEGIAS EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES B1 – B2                   | 296 |
| GRÁFICO 4. 2. 2: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES B1 – B2       | 299 |
| GRÁFICO 4. 2. 3: GRADO DE DIRECCIÓN EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES B1 – B2            | 301 |
| GRÁFICO 4. 2. 4: MODIFICADORES EXTERNOS EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES B1 – B2        | 302 |
| GRÁFICO 4. 2. 5: PERSPECTIVA EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES B1 – B2                   | 307 |

Gloria Toledo V.

|   |     |
|---|-----|
| GRÁFICO 4. 2. 6. 1: ESTRATEGIAS EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES B1 – B2             | 310 |
| GRÁFICO 4. 2. 6. 2: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES B1 – B2 | 313 |
| GRÁFICO 4. 2. 6. 3: GRADO DE DIRECCIÓN EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES B1 – B2      | 314 |
| GRÁFICO 4. 2. 6. 4: MODIFICADORES EXTERNOS EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES B1 – B2  | 315 |
| GRÁFICO 4. 2. 6. 5: PERSPECTIVA EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES B1 – B2             | 319 |
| GRÁFICO 4. 3. 1: ESTRATEGIAS EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES C1 – C2                  | 324 |
| GRÁFICO 4. 3. 2: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES C1 – C2      | 328 |
| GRÁFICO 4. 3. 3: GRADO DE DIRECCIÓN EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES C1 – C2           | 330 |
| GRÁFICO 4. 3. 4: MODIFICADORES EXTERNOS EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES C1 – C2       | 332 |
| GRÁFICO 4. 3. 5: PERSPECTIVA EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES C1 – C2                  | 337 |
| GRÁFICO 4. 3. 6. 1: ESTRATEGIAS EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES C1 – C2             | 339 |
| GRÁFICO 4. 3. 6. 2: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES C1 – C2 | 342 |
| GRÁFICO 4. 3. 6. 3: GRADO DE DIRECCIÓN EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES C1 – C2      | 344 |
| GRÁFICO 4. 3. 6. 4: MODIFICADORES EXTERNOS EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES C1 – C2  | 345 |
| GRÁFICO 4. 3. 6. 5: PERSPECTIVA EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES C1 – C2             | 348 |

**QUINTA PARTE**

|  |     |
|--|-----|
| GRÁFICO 5. 1. 1: ESTRATEGIAS EN ESPAÑOL SEGUNDA LENGUA (ESL) EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVEL A2 | 360 |
| GRÁFICO 5. 1. 2: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVEL A2              | 364 |
| GRÁFICO 5. 1. 3: GRADO DE DIRECCIÓN EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVEL A2                   | 366 |
| GRÁFICO 5. 1. 4: MODIFICADORES EXTERNOS EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVEL A2               | 367 |
| GRÁFICO 5. 1. 5: PERSPECTIVA EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVEL A2                          | 371 |
| GRÁFICO 5. 1. 6. 1: ESTRATEGIAS EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL A2                     | 374 |
| GRÁFICO 5. 1. 6. 2: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL A2         | 377 |
| GRÁFICO 5. 1. 6. 3: GRADO DE DIRECCIÓN EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL A2              | 378 |
| GRÁFICO 5. 1. 6. 4: MODIFICADORES EXTERNOS EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL A2          | 380 |
| GRÁFICO 5. 1. 6. 5: PERSPECTIVA EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL A2                     | 383 |
| GRÁFICO 5. 2. 1: ESTRATEGIAS EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES B1 – B2                   | 387 |
| GRÁFICO 5. 2. 2: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES B1 – B2       | 390 |
| GRÁFICO 5. 2. 3: GRADO DE DIRECCIÓN EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES B1 – B2            | 392 |
| GRÁFICO 5. 2. 4: MODIFICADORES EXTERNOS EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES B1 – B2        | 393 |
| GRÁFICO 5. 2. 5: PERSPECTIVA EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES B1 – B2                   | 397 |
| GRÁFICO 5. 2. 6. 1: ESTRATEGIAS EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES B1 – B2              | 401 |
| GRÁFICO 5. 2. 6. 2: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES B1 – B2  | 403 |
| GRÁFICO 5. 2. 6. 3: GRADO DE DIRECCIÓN EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES B1 – B2       | 404 |
| GRÁFICO 5. 2. 6. 4: MODIFICADORES EXTERNOS EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES B1 – B2   | 406 |
| GRÁFICO 5. 2. 6. 5: PERSPECTIVA EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES B1 – B2              | 409 |
| GRÁFICO 5. 3. 1: ESTRATEGIAS EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES C1 – C2                   | 413 |
| GRÁFICO 5. 3. 2: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES C1 – C2       | 416 |
| GRÁFICO 5. 3. 3: GRADO DE DIRECCIÓN EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES C1 – C2            | 418 |
| GRÁFICO 5. 3. 4: MODIFICADORES EXTERNOS EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES C1 – C2        | 419 |
| GRÁFICO 5. 3. 5: PERSPECTIVA EN ESL EN RELACIONES DE ASIMETRÍA NIVELES C1 – C2                   | 423 |
| GRÁFICO 5. 3. 6. 1: ESTRATEGIAS EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES C1 – C2              | 426 |
| GRÁFICO 5. 3. 6. 2: FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES C1 – C2  | 429 |

Gloria Toledo V.

|  |     |
|--|-----|
| GRÁFICO 5. 3. 6. 3: GRADO DE DIRECCIÓN EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES C1 – C2     | 430 |
| GRÁFICO 5. 3. 6. 4: MODIFICADORES EXTERNOS EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES C1 – C2 | 431 |
| GRÁFICO 5. 3. 6. 5: PERSPECTIVA EN ESL EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVELES C1 – C2            | 435 |
| GRÁFICO 5. 4. 1: DESARROLLO PRAGMÁTICO EN RELACIONES ASIMÉTRICAS NIVEL A2, F1                  | 439 |
| GRÁFICO 5. 4. 2: DESARROLLO PRAGMÁTICO EN RELACIONES ASIMÉTRICAS NIVEL A2, F2                  | 439 |
| GRÁFICO 5. 4. 3: DESARROLLO PRAGMÁTICO EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL A2, F1               | 441 |
| GRÁFICO 5. 4. 4: DESARROLLO PRAGMÁTICO EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL A2, F2               | 441 |
| GRÁFICO 5. 4. 5: DESARROLLO PRAGMÁTICO EN RELACIONES ASIMÉTRICAS NIVEL B1 – B2, F1             | 442 |
| GRÁFICO 5. 4. 6: DESARROLLO PRAGMÁTICO EN RELACIONES ASIMÉTRICAS NIVEL B1 – B2, F2             | 442 |
| GRÁFICO 5. 4. 7: DESARROLLO PRAGMÁTICO EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL B1 – B2, F1          | 444 |
| GRÁFICO 5. 4. 8: DESARROLLO PRAGMÁTICO EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL B1 – B2, F2          | 444 |
| GRÁFICO 5. 4. 9: DESARROLLO PRAGMÁTICO EN RELACIONES ASIMÉTRICAS NIVEL C1 – C2, F1             | 445 |
| GRÁFICO 5. 4. 10: DESARROLLO PRAGMÁTICO EN RELACIONES ASIMÉTRICAS NIVEL C1 – C2, F2            | 445 |
| GRÁFICO 5. 4. 11: DESARROLLO PRAGMÁTICO EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL C1 – C2, F1         | 447 |
| GRÁFICO 5. 4. 12: DESARROLLO PRAGMÁTICO EN RELACIONES DE SOLIDARIDAD NIVEL C1 – C2, F2         | 447 |
| SEXTA PARTE  |     |
| GRÁFICO: 6. 2. 1: DESARROLLO PRAGMÁTICO EN INTERLENGUA EN HNN EN NO INMERSIÓN                  | 462 |
| GRÁFICO 6. 2. 2: DESARROLLO PRAGMÁTICO EN INTERLENGUA EN HNN EN NO INMERSIÓN                   | 462 |

## Bibliografía

- ACHIBA, M. (2003). *Learning to request in a second language: Child interlanguage pragmatics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- AREIZA LONDOÑO, R. (2004): *Hacia una nueva visión sociolingüística*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- ARELLANO, S. (2000): "A hierarchy of requests in California Spanish: Are indirectness and mitigation polite?" in A. Roca (ed.) *Research of Spanish in the United States. Linguistic Issues and Challenges*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 319 – 332.
- ATKINSON, M. Y J. HERITAGE (1984): *Structures of Social Action: Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press. (trad. esp. *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós, 1988).
- BACHMAN, L (1995). "Habilidad lingüística comunicativa": En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 105-128. Madrid: Edelsa.
- BALLESTEROS, M. F. (2001): "La cortesía española frente a la cortesía inglesa. Estudio pragmlingüístico de las exhortaciones impositivas", *Estudios ingleses de la Universidad Complutense*, 9, 171 – 207.
- BALLESTEROS, M. F. (2002): "Mecanismos de atenuación en español e inglés. Implicaciones pragmáticas en la cortesía". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 11, pp. 2 – 21, [www.ucm.es/info/circulo/no11/ballasteros.htm](http://www.ucm.es/info/circulo/no11/ballasteros.htm) (acceded 20 may, 2004).
- BARDOVI – HARLIG, K Y B. S. HARTFORD (1991). "Saying "no" in English: Native and non native rejections". In L. F. Boston & Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and Language Learning* (monograph series Vol. 2, 41 – 57). University of Illinois at Urbana – Champagne, Division of English as an International Language.

Gloria Toledo V.

- BARDOVI – HARLIG, K. (1999). “Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics”. *Language Learning*, 49, 677 – 713.
- BARDOVI – HARLIG, K. AND B. S. HARTFORD (1993). “Learning the rules of academia talk: A longitudinal study of pragmatic development”. *Studies in Second Language Acquisition*. 15, 279 – 304.
- BARDOVI – HARLIG, K. Y DÖRNYEI, Z. (1998). “Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning”. *TESOL Quarterly*, 32, 233 – 262.
- BARDOVI – HARLIG, K.. (2001). “Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics?” In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, 13 – 32. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARRON, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam: Benjamins.
- BARRON, P. (2002): “Providing a more successful education experience for Asian hospitality management students studying in Australia” in *Teaching Travel and Tourism*, vol. 2, issue 2, pp. 63 – 88.
- BELZ, J. Y C. KINKINGER (2002): “The Cross – linguistic Development of Address form use in Telecorative Language Learning: two cases studies” in *Canadian Modern Language Review*. University of Toronto Press, vol. 59, issue 2, pp. 189 – 214.
- BELZ, J. Y C. KINKINGER (2003): “Discourse options and Development of Pragmatic Competence by Classroom Learners of German. The Case of Address Forms” in *Language Learning*, vol. 53, issue 4, pp. 591 – 647.
- BIALYSTOK, E. (1993). “Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence”. In G. Kasper & S. Blum – Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* 43 – 57. Oxford: Oxford University Press.

- BIALYSTOK, E. (1978). "A theoretical model of second language learning". *Language Learning*, 28, 69 – 84.
- BIALYSTOK, E. (1994). "Analysis and control in the development of second language proficiency". *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 157 – 168.
- BLUM – KULKA (1991). "Interlanguage Pragmatics: The case of request". In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith and M. Swain (Eds.) *Foreign/ second language pedagogy research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. 255 – 272.
- BLUM – KULKA, S. (1983). "Interpreting and Performing Speech Acts in a Second language: A Cross – cultural Study of Hebrew and English". *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Ed. Nessa Wolfson & Elliott Judo. Rowley, MA: Newbury House 36 – 55.
- BLUM – KULKA, S. (1982). "Learning to Say What You Mean in a Second Language: A study of the speech act performance of Hebrew second language learners". *Applied Linguistics*, 3: 29 – 59.
- BLUM –KULKA, S; HOUSE, J. Y KASPER, G. (1989). *Cross –cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood: Ablex.
- BLUM KULKA, S. Y EDWARD LEVENSTON (1987). "Lexical – gramatical Pragmatics Indicators". *Studies in Second language Acquisition* 9: 155 – 169.
- BLUM-KULKA, S. (1997). *Dinner talk*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BLUM-KULKA, S. Y E. OLSHTAIN (1986). "Too many words: Length of utterance and pragmatic failure". *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 47-61.
- BORETTII, S. (2003). "Test de Hábitos sociales y la investigación de la cortesía" en Diana Bravo (Ed.) *Actas del Primer Coloquio del programa EDICE, La perspectiva etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Programa EDICE, Universidad de Estocolmo, 198 – 202.

Gloria Toledo V.

- BOURDIEU, P. (1977). "The economics of linguistic exchanges". *Social Science Information*, 16, 645-668.
- BOUTON, L. (1992). "Culture, pragmatics and implicature". *AFinLa Yearbook*, 35 - 61.
- BOUTON, L. (1994). "Conversational implicature in a second language: Learned slowly when not deliberately taught". *Journal of Pragmatics*, 22, 157 – 167.
- BOUTON, L. F. (1999). "Developing nonnative speaker skills in interpreting conversational implicatures in English: Explicit teaching can ease the process". In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning*, 47-70. Cambridge, UKT Cambridge University Press.
- BRAVO, D. (Ed.) (2005): *Estudios de la (des)cortesía en español. Categoriyas conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Estocolmo: Dunken.
- BRAVO, D. Y A. BRIZ (Eds.) (2003). *Pragmática Sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- BROWN, P. Y S. LEVINSON (1978). *Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. Questions and Politeness: Strategies in social interaction*. Esther Goody (Ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- BROWN, P. Y S. LEVINSON (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- BROWN, R. Y A. GILMAN (1960). "The Pronouns of power and solidarity" in *Style in Language*, 253-76. Cambridge: Massachusetts:Thomas A. Sebeok (Ed.)
- BRUNER, J. (1975). "The ontogenesis of Speech Acts". *Journal of Child Language*, 2.1, 1 – 20.
- CANALE, M. AND M. SWAIN (1983). "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1, 1 – 47.
- CLYNE, M. (1975). *Intercultural Communication Breakdown and Communication Conflict: Towards a Linguistic Model and its exemplification*. Monash, (mimeo.)



- COHEN, A. D. 1997. "Developing pragmatic ability: Insights from the accelerated study of Japanese". In H. M. Cook, K. Hijirida and M. Tahara (Eds.) *New trends and issues in teaching Japanese language and culture*, 133 – 159. Honolulu: University of Hawai, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- COOK, M. Y A. LIDDICOAT (2002): *The Development of comprehension in interlanguage pragmatics: the case of request strategies in English*. Monach University.
- CORDER, S. (1967). "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- CORDER, S. (1971). "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9.2, 147 – 160.
- CORDER, S. (1978). *Language Learner Language. Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Ed. Jack Richards. Rowley, MA: Newbury House.
- CORDER, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CURCÓ, C. Y A. DEFINA (2002): "Modo imperativo, negación y diminutivos en la expresión de la cortesía en español: el contraste entre México y España" in M. E. Placencia and D. Bravo (eds.), *Actos de habla y cortesía en español*, Munich: Lincom, pp. 107 – 140.
- CURCÓ, C. (1998): "¿No me harías un favorcito?": Reflexiones en torno a la expresión de la cortesía verbal del español de México y el español peninsular", en H. Haverkate, G. Molder and C. Fraile (eds.), *La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos. Diálogos Hispánicos 22*, Amsterdam: Rodopi, pp. 129 – 171-
- DÍAZ, F. J. (1999): "Requesting in British English and Peninsular Spanish: a comparative analysis of politeness strategies" in G. Álvarez Benito *et. al.* (eds). *Lenguas en contacto*, Seville: Mergablum, pp. 171 – 180.
- DORE (1975): "Holophrases, Speech Acts and Language Universals" in *Journal at Child Language*, vol. 2, pp. 21 – 40.

- DUFF, P. (1996). "Different languages, different practices: Socialization of discourse competence in dual-language school classrooms in Hungary". In K M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the classroom*, 407-433. New York: Cambridge University Press.
- DUFON, M. A. (1999) *The acquisition of linguistic politeness in Indonesian as a second language by sojourners in a naturalistic context*. Unpublished doctoral dissertation, University of Hawaii at Manoa.
- DULAY, H Y M. BURÓ (1974). "A new perspective on the creative construction processes in child second language acquisition" in *Language Learning*, 24.2, 253 – 278.
- EISENSTEIN, M. Y J. BODMAN (1986): 'I very appreciate': Expressions of Gratitude by Native and Nonnative Speakers of American English in *Applied Linguistics*, vol 7 (2), pp. 167 – 185.
- ELLIS, N. (1998). "Emergentism, Connectionism and Language learning". *Language Learning* 48, 631 – 664.
- ELLIS, R. (1992). "Learning to communicate in the classroom: A study of two learners' requests." *Studies in second language acquisition* , vol 14, nº1: 21 – 23, marzo, 1992. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1997). *SLA Research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2008). *Controversies in Grammar Teaching*. Presentación en la Universidad Simon Fraser, Vancouver, Canadá.
- ESCANDELL, V. (2003): "La investigación en pragmática interlingüística" en [unirioja.es](http://unirioja.es)
- FAERCH, C. AND G. KASPER (1984). "Pragmatic knowledge: Rules and procedures". *Applied Linguistics*, 5 (3), 214 – 225.
- FAERCH, C. AND G. KASPER (Eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*, London: Longman.

Gloria Toledo V.

- FAERCH, K. Y G. KASPER (1984): "Two Ways of Comprehension" en *Language Learning* Vol. 34, issue 1, pp. 45 – 63.
- FÉLIX – BRASDEFER, J. C. (2004). "Interlanguage refusals: Linguistic politeness and length of residence in the target language community". *Language Learning* 54, 587 – 653.
- FÉLIX – BRASDEFER, J. C. (2005). "Métodos de recolección de actos de habla. Peticiones en el discurso natural y simulado de hablantes mexicanos" en: Jorge Murillo Medrano (Ed.). *Actas del Segundo Coloquio Internacional del programa EDICE. Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español. Perspectivas teóricas y metodológicas*, 221 - 245.. Costa Rica. Programa EDICE, Universidad de Costa Rica.
- FÉLIX BRASDEFER, J. C. (2004): "Indirectness and Politeness in Mexican Request" in *Selected Proceedings of the 7<sup>th</sup> Hispanic Linguistics Symposium*. Edited by David Eddington. Cascadilla Proceedings Project. Somerville, MA.
- FILLMORE (1976): *The second time around: Cognitive and social strategies in Second Language Acquisition*. Unpublished doctoral diss. Stanford University.
- FIRTH, A. AND J. WAGNER (1997). "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA". *Modern Language Journal* 81, 285 -300.
- FRASER, B. (1975). *Hedged Performatives. Publications 17*, Editor Indiana University Linguistics Club, 1974
- FRASER, B. (1978). "Acquiring Social Competence in a Second Language". *RELC Journal* 9.2, 1 – 26.
- FUKUYA, Y. Y M. CLARK (2001). "A comparison of input enhancement and explicit instruction of mitigators". In L. F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning* (monograph series vol. 10, 111-130). Urbana- Champaign, IL: Division of English as an International Language, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Gloria Toledo V.

- FUKUYA, Y. Y ZHANG Y. (2002): "Effects of recasts on EFL Learners' Acquisition of Pragmalinguistic Conventions of Requests" en *Second Language Studies*, 21 (1), Fall 2002, pp. 1 - 47.
- GARCÍA, C.(2002): "La expression de camaraderie y solidaridad: Cómo los venezolanos solicitan un servicio y responden a la solicitud de un servicio" in M. E. Placencia and D. Bravo (eds.), *Actos de habla y cortesía en español*. Munich: Lincom, pp. 55 – 88.
- GARCÍA, C. (1993). "Requesting and responding to a request". *Journal of Pragmatics*, 19, 127 – 152.
- GARCÍA, C. (1999): "The three stages of Venezuelan invitation and responses" in *Multilingua*, 18, pp. 391 – 433.
- GARDNER, R. y W. Lambert (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- GASS, S. (1998): "Apples and oranges: or why apples are not orange and don't need to be a response to Firth and Wagner" in *Modern Language Journal* 82, issue, 1, pp. 83 – 90.
- GASS, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- GOFFMAN, E (1967). *Interactional ritual. Essays on face-to-face behavior*. Nueva York: Doubleday.
- GOFFMAN, E. (1976). "Replies and respounses". *Language in Society*, 5.3, 257 – 314.
- GORDON, D. AND LAKOFF, G. (1971). "Conversational Postulates". *Papers from the Seventh Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 63 – 84. gg, K. (1990).
- GREGG, K. (1993). "Taking explanations seriously; or, let a couple of flowers bloom". *Applied Linguistics* 14, 276 – 294.
- GRICE, P (1975). "Logic and conversation" in P. Cole y J.L Morgan *Syntax and Semantics 3: Speech Acts, New York, Academic Press* (trad. esp: "Lógica y conversación" en L. M. Valdés Villanueva (Ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid: Tecnos, 1991).
- GUMPERZ, J. J. (1982). *Discourse strategies* Cambridge: Cambridge University Press.

- HALLIDAY, M. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edgard Arnold.
- HANCHER, M. (1979). "The Classification of Cooperative, Illocutionary Acts". *Language in Society* 8.1, 1 – 14.
- HARDIN, K. J. (2001): *Pragmatics of persuasive discourse in Spanish television advertising*. Texas: SIL International; University of Texas at Arlington.
- HASSALL, T. (1997). *Request by Australian learners of Indonesian*. Canberra: Australian Nacional University. Ph. D. diss.
- HAVERKATE, H (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.
- HERITAGE, J. Y J. M. ATKINSON (1984): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HERNÁNDEZ FLORES, N (2003). "Los test de hábitos sociales y su uso en el estudio de la cortesía: una introducción" en Diana Bravo (Ed.) *Actas del Primer Coloquio del programa EDICE, La perspectiva etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, 186 – 197.. Estocolmo. Programa EDICE, Universidad de Estocolmo.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (1999): "Politeness ideology in Spanish colloquial conversation: the case of advice" in *Pragmatics*, 9. 1, pp. 37 – 49.
- HILL, T. (1997). *The development of pragmatic competence in an EFL context*. Tokio: Temple University Japan. Ph. D. diss.
- HINKEL, E. (1997). "Appropriateness of advice: DCT and multiple choice data". *Applied Linguistics*, 18,1-26.
- HOUCK, N., & GASS, S. M. (1996). "Non-native refusal: A methodological perspective". In S. M. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language* , 45-64. Berlin: Mouton de Gruyter.

- HOUSE, J. (1996). "Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness". *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225 – 252.
- HYMES, D. (1972). "On communicative competence". In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*, 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- IINO, M. (1996). "Excellent foreigner!": Gaijinization of Japanese language and culture in contact situations. An ethnographic study of dinner table conversations between Japanese host families and American students" (January 1, 1996). *Dissertations available from ProQuest*. Paper: AAI9627938., <http://repository.upenn.edu/dissertations/AAI9627938>.
- KANAGY, R. Y K. IGARASHI (1997): "Acquisition of Pragmatic Competence in Japanese Immersion Kindergarten" in L. Bouton (ed.) *Pragmatic and Language Learning*, vol. 8, Urbana, IL: University of Illinois at Urbana – Champaign, pp. 243 – 265.
- KASPER, G Y K. R. ROSE (1999). "Pragmatics and SLA". In *Annual Review of Applied Linguistics* 19, 81 – 104. Cambridge University Press.
- KASPER, G. & ROSE K. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford, UK: Blackwell.
- KASPER, G. y R. SCHMIDT (1996). "Developmental issues in interlanguage pragmatics". *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149 – 169.
- KASPER, G. Y S. BLUM – KULKA (Eds.). (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- KEREKES, J. (1992). *Development in nonnative speakers' use and perception of assertiveness and supportiveness in mixed – sex conversations*. Honolulu, HI: University of Hawai at Manoa, Department of English as a Second Language.
- KIM, I. (2000). Relationship of onset age of ESL acquisition and extent of informal input to appropriateness and nativeness in performing four speech acts in English: A study of

Gloria Toledo V.

native Korean adult speakers of ESL. (Doctoral diss., New York University). *Dissertation Abstract International*, 61, 1265.

KOIKE, D. (1994). "Negation in Spanish and English Suggestions and requests: Mitigating effects?" in *Journal of Pragmatics*, 21, pp. 513 – 526.

KOIKE, A. (1989). "Pragmatic Competence and adult Second language Acquisition: Speech Acts in Interlanguage". *The Modern Language Journal*, vol. 73, N° 3, 279 – 289. National Federation of Modern Language Teachers Associations.

KOIKE, D. (1996). "Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish foreign language learning". In S. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures*, 257 – 281. Berlin: Mouton de Gruyter.

KOIKE, D., L. PEARSON Y C. WITTEN (2003). "Pragmatics and discourse analysis in Spanish second language acquisition research and pedagogy". In B. Lafford & R. Salaberry (Eds.), *Spanish second language acquisition: State of the science*, 160 – 185. Washington, DC: Georgetown University Press.

KOIKE, D., L. PEARSON Y C. WITTEN (2005). "The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence". *Pragmatics in Instructed Language Learning*, vol. 33, issue, 3, 481 – 501.

KRAMSCH, C. (1993). *Context and culture in language education*. Oxford: Oxford University Press.

KRAMSCH, C. (2008). *The cultural dimension of language studies*. Dissertation Centre for Intercultural Language Studies, University of British Columbia, Vancouver, 14 de abril de 2008.

KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford; New York: Oxford University Press.

KRASHEN, S. Y R. SCARCELLA (1978). "On routines and patterns in language acquisition and performance". *Language Learning*, 28. 2, 283 – 299.

Gloria Toledo V.

- LABOV, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.
- LAKOFF, R. (1973). "The logic of Politeness, or Minding your p's and q's". *Papers from the Ninth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society 9*, 295 – 305.
- LARSEN – FREEMAN, D. (2000). "Second language acquisition and Applied Linguistics". *Annual Review of Applied Linguistics 20*, 165-181. Cambridge University Press.
- LARSEN – FREEMAN, D. (2002): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- LE PAIR, R.. (1996): "Spanish request strategies: A cross – cultural analysis from an intercultural perspective" in *Language Science*, 18, pp. 651 – 670.
- LEECH, G (1983) *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman. (trad. esp. *Principios de Pragmática*. Felipe Alcántara. Universidad de la Rioja, 1998).
- LIDDICOAT, A. Y C. CROZET (2001). "Acquiring French interactional norms through instruction". In K R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*. 125-144. New York: Cambridge University Press.
- LO CASTRO, V. (1997). "Pedagogical intervention and pragmatic competence development". In *Applied Language Learning*, 8, 75-109.
- LONG, M. (1991): "Focus on form: A design feature in language teaching methodology" in *Foreign Language research in cross cultural perspective*, in K, DeBot, R. Hingsberg and C. Kramersch (eds.). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins pp. 39 - 52
- LONG, M. (1996). "The role of linguistic environment in second language acquisition research". In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 413 – 468. San Diego, CA: Academia Press.
- LORENZO, N. Y P. BOU (2003): "Gender and politeness: Spanish and British undergraduates' perceptions of appropriate requests" in J. Santaemilia (ed.), *Género , Lenguaje y*



Gloria Toledo V.

*Traducción*. Valencia: Universitat de Valencia/ Dirección general de la mujer, pp. 187 – 199.

MAESHIBA, N., N. YOSHINAGA, G. KASPER Y S. ROSS (1996). "Transfer and proficiency in interlanguage apologizing" in S. M. Gass and J. Neu (Eds.) *Speech acts across cultures*, 155 – 187. Berlin: Mouton de Gruyter.

MANES, J. & N. WOLFSON (1981). "The Compliment Formula". In Rasmus Rask *Studies in Pragmatic Linguistics*, Volume 2, 115–132. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2011 Edited by Coulmas, Florian.

MÁRQUEZ – REITER, R Y M. E. PLACENCIA (2005). *Spanish Pragmatics*. Hampshire y New York: Palgrave Macmillan.

MÁRQUEZ – REITER, R. (1997): "Politeness phenomena in British English and Uruguayan Spanish: The case of requests" in *Miscelanea*, 18, pp. 159 – 167.

MÁRQUEZ – REITER, R. (2000): *Linguistic politeness in Britain and Uruguay*. Amsterdam: John Benjamins.

MÁRQUEZ – REITER, R. (2000). *Linguistic politeness in Britain and Uruguay: A contrastive study of request and apologies*. Amsterdam: John Benjamins.

MÁRQUEZ – REITER, R. (2002). "Evidence from Peninsular and Uruguayan Spanish" in *Pragmatics* 12:2, 135 – 151. Internacional Pragmatics Association.

MATSUMURA, S. (2001). "Learning the rules for offering advice: A quantitative approach to second language socialization". *Language Learning*, 51, 635-679.

MATSUMURA, S. (2003). "Modelling the relationship among interlanguage pragmatic development, L2 proficiency, and exposure to L2". *Applied Linguistics*, 24 (4), 465–491.

MCLAUGHLIN, B. (1983): "Second Language Learning: information – processing perspective" in *Language Learning*, vol. 33, issue 2, pp. 135 – 158.

- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005) *Principios de Sociolingüística y Sociología del lenguaje*. 2da ed., Barcelona: Ariel.
- MORITA, N. (2000). "Discourse socialization through oral classroom activities in a TESOL graduate program". *TESOL Quarterly*, 34, 279-310.
- MUNBY, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MURILLO, J. (2005). "Significados de la cortesía lingüística a partir de la aplicación de un test de hábitos sociales en Costa Rica", en: Jorge Murillo Medrano (Ed.). *Actas del Segundo Coloquio Internacional del programa EDICE. Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español. Perspectivas teóricas y metodológicas*, 115 – 136.. Costa Rica. Programa EDICE, Universidad de Costa Rica.
- NIEZGODA, K., Y C. RÖVER (2001). "Pragmatic and grammatical awareness". In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, 63–79. Cambridge: Cambridge University Press.
- NORTON, B. (1995). "Social identity, investment, and language learning". *TESOL Quarterly*, vol. 29 No. 1, 9 – 31.
- NORTON, B. (2000). *Identity and language learning*. Harlow, England: Pearson.
- OCHS – KEENAN, E. (1976). "The Universals of Conversational Postulates". In *Language in Society*, 5.1, 667 – 80.
- OHTA, A. (1994). "Socializing the expression of affect: An overview of affective particle use in the Japanese as a foreign language classroom". In *Issues in Applied Linguistics*, 5, 303-326.
- OHTA, A. (1995). "Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development". In *Issues in Applied Linguistics*, 6, 93-121.

Gloria Toledo V.

- OLSHTAIN, E. y S. Blum – Kulka (1985). “Degree of approximation: Non – native reactions to native speech act behaviour”. In S. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, 303 – 325. Rowley, MA: Newbury House.
- OLSHTAIN, E., & COHEN A. (1990). “The learning of complex speech act behavior”. *TESL Canada Journal*, 7, 45 – 56.
- OMAR, A. (1991). “How learners greeting Kiswahili:A cross-sectional survey”. In L. F. Bouton & Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and language learning* (monograph series vol. 2, pp. 59-73). Urbana-Champaign, IL: Division of English as an International Language, University of Illinois, Urbana- Champaign.
- PEARSON, L. E. (2006). “Patterns of development in Spanish L2 Pragmatic Acquisition: An analysis of novice learners´ production of directives”. *The Modern Language Journal*, 9, 473 – 495.
- PINTO, D. (2005). “The Acquisition of Request by Second Language Learners of Spanish”. *Spanish in Context*, vol. 2, n° 1, 1 – 27. John Benjamins Publishing Company.
- PLACENCIA, M. E. (1994): “Pragmatics across varieties of Spanish” in *Donaire*, 2, pp. 65 – 67.
- PLACENCIA, M. E. (1998): “Pragmatic variation: Ecuadorian Spanish vs Peninsular Spanish” in *Spanish Applied Linguistics*, 2. 1, pp. 71 – 106.
- PLACENCIA, M. E. (2001): “Inequality in address behaviour at public institutions in La Paz, Bolivia” in *Anthropological Linguistics*, 43, pp. 198 – 217.
- PLACENCIA, M. E. Y C. GARCÍA (Eds.) (2007). *Research on Politeness in the Spanish – Speaking World*. New Yerse: Lawrence Erlbaum associates, Inc. Publishers.
- PUGA LARRAÍN, J. (1997): *La atenuación en el castellano de Chile: Un enfoque pragmlingüístico*. Universitat de Valencia.
- PUGA, J. (1997): *La atenuación en el castellano de Chile: un enfoque pragmlingüístico* en *Estudios iberoamericanos*, Tirant Lo Blanch Libros: Universitat de València)

- RINTELL, E. (1981): "Sociolinguistic variation and pragmatic ability: a look at learners" in *International Journal of the Sociology of Language*, 27, pp. 11 – 34.
- RINTELL, E. (1984). "But how did you feel about that? The learners perception of emotion". In *speech. Applied Linguistics*, 5, 255-264.
- ROBINSON, M. (1992). "Introspective methodology in interlanguage pragmatics research". In G. Kasper (Ed.) *Pragmatics of Japanese as a native and foreign language. Technkcal report* nº 3 (27 – 82). Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- RODRÍGUEZ, S. (2001). *The perception of requests in Spanish by instructed learners of Spanish in the second and foreign language contexts:A longitudinal study of acquisition patterns*. Unpublished doctoral dissertation. Bloomington, I: Indiana University.
- ROEVER, C. (2001). "A web-based test of interlanguage pragmalinguistic knowledge: Speech acts, routines, implicatures". (Doctoral dissertation, University of Hawai'i.) *Dissertation Abstracts International*, 62, 2095.
- ROMERO, J. (2002). "The pragmatic fossilization of discourse markers in non – native speakers of English". *Journal of Pragmatics*, 34, 769 – 784.
- ROSE, K. (1998): *An exploratory cross – sectional study of interlanguage pragmatic development*. Unpublished Ms.
- RUIZ DE ZAROBÉ, L. (2000/ 2001): "Estrategias de invitación en español e imagen social de los hablantes: un estudio empírico" en *Pragmalingüística*, 8.9, pp. 261 – 278.
- SALSBURY, T. Y K. BARDOVI – HARLIG (2001). "I know what you mean but I don't think so: Dissagreements in L2 English". In L. F. Boston (Ed.), *Pragmatics and Language Learning* (Monograph series) vol. 10, 131 – 151. IL: University of Illinois at Urbana Champaign, Division of English as Internacional Language.

Gloria Toledo V.

- SAWYER, M. 1992. "The development of pragmatics in Japanese as a second language: The sentence-final particle *ne*". In G. Kasper (Ed.) *Pragmatics of Japanese as a native and foreign language*. Honolulu, HI: University of Hawai'i at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center. 83-125.
- SCARCELLA, R. (1979). "On Speaking Politely in a Second language". In *TESOL '79: The learner in focus*. Ed. Carlos A. Dorio, Kyle Perkins & Jacquelin.
- SCHAUER, G. (2004): 'May you speak louder maybe?: Interlanguage Pragmatic Development in Request" in *EUROSLA Yearbook*. Susan H. Foster – Cohen, Michael Sharwood – Smith, Antonella Sorace and Mitsuhiro Ota (eds.), pp. 253 – 273. Amsterdam: John Benjamins.
- SCHAUER, G. (2006). "Pragmatic awareness in ESL and EFL contexts: Contrast and development". In *Language Learning* 56:2, 269 – 318.
- SCHIEFFELIN, B. B., & OCHS, E. (1986). "Language socialization". In *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- SCHMIDT, R Y J. RICHARDS (1980). "Speech Acts and Second language Learning". In *Applied Linguistics* 1 (2): 129 – 153. Oxford University Press.
- SCHMIDT, R. Y S. FROTA (1986). "Developing Basic conversational ability in a second language: Study of an adult learner in Portuguese". In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, 237 – 326. Rowley, MA: Newbury House.
- SCHMIDT, R. (1993). "Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics". In G. Kasper & S. Blum – Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics*, 21 – 42. New Cork: Oxford University Press.
- SCHMIDT, R. (1995): *Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning" in Attention and awareness in foreign language learning*. Richard Schmidt (ed.) Second Language Teaching and Curriculum Center. University oh Hawai'i at Manoa.

- SCHMIDT, R. (2001): Attention in P. Robinson (Ed.) *Cognition and Second Language Instruction*, pp. 3 – 33. New York: Cambridge University Press.
- SCHRADER – KNIFFKI, N. (2004): “Speaking Spanish with Zapotec meaning. Requests and promises in intercultural communication in Oaxaca, Mexico” in R. Márquez Reiter and M. E. Placencia (eds.) *Current trends in the Pragmatic of Spanish*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 157 – 174.
- SCHUMANN, J. (1978). “The acculturation model for second language acquisition”. In R. C. Gringas (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- SCHUMANN, J. (1986). “Research on the acculturation model for second language acquisition”. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7,379-392.
- SEARLE J. (1969). *Speech Acts: An essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: Cambridge U.P (trad. esp. *Actos de habla*. Ensayo de Filosofía del Lenguaje. Madrid: Cátedra, 1994).
- SEARLE, J. (1975). “Indirect Speech Acts”. In *Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts*, 59 – 82.
- SEARLE, J. (1976). “The Classification of Illocutionary Acts”. In *Language in Society*. 5.1, 1 – 24.
- SELINKER, L. (1972). “Interlanguage”. In *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209–231.
- SIEGAL, M. (1994): *Looking East: Identity Construction and White Women Learning Japanese*. Berkeley: University of California at Berkeley. PhD Diss.
- SIEGAL, M. (1994). “Learning Japanese as a second language in Japan and the interaction of race, gender and social context”. (Doctoral University of California-Berkeley). *Dissertation Abstracts International*, 56,1692. CA: University of California-Berkeley
- SIEGAL, M. (1996): “The role of Learner subjectivity in second language sociolinguistic competence: Western women learning Japanese”. *Applied Linguistics* 17, pp. 356 – 382.

Gloria Toledo V.

- SLABAKOVA, R Y S. MONTRUL (2007) *Aspectual shifts: Gramatical and pragmatic knowledge in L2 acquisition*. University of Iowa and University of Illinois at Urbana – Champaign.
- STAUBLE, A. M. (1978): "The Process of decreolization: a model for second language development" in *Language Learning*, vol. 28, issue 1, pp. 21- 54.
- SWAIN, M. (1977). *Future Directions in Second Language Research*. Paper presented at the Los Angeles Second Language Research Forum (1st, Los Angeles, CA, February 11-13, 1977).
- SWAIN, M. (1996). "Three functions of output in second language learning" In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.) *Principle and practice in Applied Linguistics*, 245-256. Oxford: Oxford University Press.
- TAKAHASHI (1993): *Transferability of Indirect request strategies on University of Hawai Working Papers in ESL*. Dept. of English as Second Language. University of Hawai at Manoa.
- TAKAHASHI, S. (1995). *Pragmatic transferability of LI indirect request strategies perceived by Japanese learners of English*. Ph.D. diss. Honolulu, HI: University of Hawai'i at Manoa.
- TAKAHASHI, S. (1996). "Pragmatic transferability". In *Studies in Second Language Acquisition*. 18.189-223.
- TAKAHASHI, S. (2000). *The effects of motivation and proficiency on the awareness of pragmatic strategies in implicit foreign language learning*. Unpublished manuscript.
- TAKAHASHI, S. (2001). "The role of input enhancement in developing pragmatic competence". In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, 171–199. New York: Cambridge University Press.
- TAKAHASHI, T. AND L. M. BEEBE. (1987). "The development of pragmatic competence by Japanese learners of English". *JALT Journal*. 8.131-155.

Gloria Toledo V.

- TARONE, E. (1984). *On the Variability of Interlanguage Systems. Universals of Second Language Acquisition*. Fred Eckman, Lawrence Bell and Diane Nelson (Eds.). Rowley, MA: Newbury House.
- TATEYAMA, Y. (2001). "Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese *sumimasen*". In K R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, 200-222. New York: Cambridge University Press.
- THOMAS, J. (1995). *Meaning and interaction: An introduction to pragmatics*. Jarlow, Longman.
- TOLEDO G. Y S. TOLEDO (2006). Estrategias de cortesía para la petición en hablantes nativos del español de Chile y en hablantes de E/ LE: un acercamiento sociopragmático e interlingüístico. Estudio no publicado. Programa de Doctorado en Filología Universidad de Valladolid, España.
- TORREJÓN, A. (1986). "Acerca del voseo culto de Chile". En *Revista Hispania*, vol. 69, 677 – 683.
- TORREJÓN, A. (1991). "Fórmulas de tratamiento de segunda persona singular en el español de Chile". En *Revista Hispania*, vol. 74, 1068 – 1066.
- TROSBORG, A. (1987). "Apology Strategies in Natives/ Nonnatives". In *Journal of Pragmatics 11*: 147 – 167.
- TROSBORG, A. (1995). *Interlanguage Pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- VÁZQUEZ – ORTA. I. (1995): "A contrastive study of politeness phenomena in England and Spain" in *Applied and Interdisciplinary Papers*, Paper, nº 267, Duisburg: L.A.U.D.
- VYGOTSKY, L. (1964). *Denken und Sprechen* Berlin: Akademie-Verlag. West-German license edition: Stuttgart: S. Fischer (1969).
- WAGNER – GOUGH, J. Y E. HATCH (1975). "The Importance of Input Data". In *Second Language Acquisition Studies. Language Learning*, 2.5.2, 297 – 308.
- WARGA. M. (2004): *Pragmatische Entwicklung in der Fremdsprache Der Sprechakt "Aufforderung" im Französischen*. Tübingen: Narr.



Gloria Toledo V.

WILKINS, D. A. (1976). "Notional Syllabuses. London: Oxford University Press. Informal input to appropriateness and nativeness in performing four speech acts in English: A study of native Korean adult speakers of ESL". In *Dissertation Abstracts International*, 61, 1265. New York: New York University.