

SOBRE LAS “SOLICITUDES” POR APRENDIENTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: EFECTOS DE TRANSFERENCIA PRAGMALINGÜÍSTICA NEGATIVA Y COMPETENCIA GRAMATICAL EN L2

MARCO ESPINOZA ALVARADO*
Universidad de Chile

RESUMEN: El presente es un estudio cuantitativo y transversal que se enmarca, tanto teórica como metodológicamente, dentro de los estudios en pragmática de interlengua (PIL). El objetivo consistió en determinar el rol que cumplen la transferencia pragmalingüística desde L1 (español de Chile) y la competencia gramatical en L2 (inglés) en la configuración de la competencia pragmática de aprendientes de inglés como L2. Con este fin, se analizó la realización de solicitudes por parte de aprendientes universitarios de inglés como lengua extranjera. Participaron dos grupos de aprendientes con diferentes niveles de competencia en inglés y dos grupos de hablantes nativos (de español e inglés). Los datos fueron recopilados a través de una tarea de completación de discurso abierta. Los resultados sugieren que se registra transferencia pragmalingüística en el nivel general de la dirección, la selección y la frecuencia de algunas subestrategias y la orientación de las solicitudes producidas por los aprendientes. Sin embargo, tal transferencia no parece ser determinante en la configuración de la competencia pragmática de estos grupos de aprendientes. Además, no se registraron diferencias significativas entre la ocurrencia de transferencia pragmalingüística negativa y el nivel de competencia gramatical de los dos grupos de aprendientes.

PALABRAS CLAVE: competencia pragmática, competencia gramatical, interlengua, transferencia, pragmalingüística, solicitudes.

* Para correspondencia, dirigirse la dirección postal: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Lingüística, Av. Cap. Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago, o al correo electrónico: mespinozalv@gmail.com.

“REQUESTS” BY LEARNERS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE ROLE OF NEGATIVE PRAGMALINGUISTIC TRANSFER AND GRAMMATICAL COMPETENCE IN L2

ABSTRACT: This article presents the results of a cross-sectional quantitative study in interlanguage pragmatics. The main objective of this study was to determine the role played by negative pragmalinguistic transfer from L1 (Chilean Spanish) and overall grammatical proficiency in L2 (English) in the development of L2 learners’ pragmatic competence. To this end, the requests produced in English by two groups of EFL learners were analyzed and compared to the requests produced by two groups of native speakers (native English speakers and native Spanish speakers). Data were collected through a written discourse completion task. Although it was possible to identify instances of pragmalinguistic transfer in the level of directness, sub-strategies and perspective adopted in the requests produced by the two groups of learners, this type of transfer does not seem to play a significant role in the development of their pragmatic competence. Results also suggest that, at least for the participants in this study, it is not possible to establish a clear and significant relation between overall grammatical proficiency in L2 and pragmalinguistic transfer from L1.

KEY WORDS: pragmatic competence, proficiency, interlanguage, pragmalinguistics, transfer, requests.

Recibido: enero de 2012

Aceptado: abril de 2012

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo en que interactúa una multiplicidad de factores y que no se reduce simple y únicamente al aprendizaje del vocabulario, la pronunciación y la gramática de la lengua meta. Consecuentemente, en el ámbito de la enseñanza de lenguas ya es ampliamente reconocido que el objetivo fundamental del proceso de aprendizaje y enseñanza de una L2 consiste en desarrollar una ‘competencia comunicativa’ global en dicha L2 (Escandell Vidal 1996b), la que incluye, aunque no de modo exclusivo, el desarrollo de una competencia lingüística o gramatical (Celce-Murcia 2008; Hymes 1972; Kasper 1997; Kasper y Rose 2002).

Un subcomponente importante de esta competencia comunicativa, en el cual se centra el presente artículo, es la ‘competencia pragmática’, entendida de manera general como “la habilidad para ejecutar e interpretar intenciones comunicativas” en una variedad de contextos (Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell 1995; cf. Jung 2001; Savignon 1991; Bachman 1990). Este tipo de competencia requiere que los aprendientes se familiaricen, por un lado, con las funciones pragmáticas que cumple una serie de recursos léxicos y sintácticos de su L2 y, por otro, con aquellas normas socio-culturales que regulan el uso apropiado de dichos recursos.

El presente trabajo da cuenta de dos de los factores incidentes en el desarrollo de la competencia pragmática de los aprendientes: la transferencia pragmalingüística

negativa desde la L1 y la competencia gramatical en la L2¹. Con el fin de determinar cómo estos dos factores se relacionan en el desarrollo de la competencia pragmática de los aprendientes, se describen los recursos pragmalingüísticos empleados por dos grupos de aprendientes universitarios chilenos de inglés como lengua extranjera (ILE), con diferentes niveles de competencia lingüística en inglés, en la realización del acto de habla “solicitud” en dicha lengua, los que son luego comparados con aquellos utilizados por hablantes nativos de inglés y por hablantes nativos de español al realizar solicitudes en sus respectivas L1.

Esta investigación corresponde a un estudio cuantitativo y transversal (Kasper y Rose 2002) que se enmarca, tanto teórica como metodológicamente, dentro de los estudios en pragmática de interlengua (PIL), disciplina emergente cuyo objeto de investigación lo constituyen el empleo y desarrollo/adquisición de las habilidades pragmáticas en una L2 por hablantes no nativos y por aprendientes de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Bardovi-Harlig 1999, Kasper 1992; Kasper y Blum-Kulka 1993; Schauer 2009).

2. COMPETENCIA PRAGMÁTICA DE INTERLENGUA

Selinker (1972) postuló la existencia de un sistema intermedio entre la L1 y la L2 del aprendiente, al que denominó “interlengua”. Esta interlengua correspondería al sistema lingüístico desarrollado por los aprendientes en su intento por aprender y evidenciado al producir estructuras lingüísticas que se aproximen a la lengua meta, en un momento determinado de su proceso de aprendizaje. Kasper y Du-Fon (2000) explican que, si bien esta interlengua no corresponde ni a la L1 del aprendiente ni a su L2 objeto de estudio, puede incluir elementos de ambas. En el presente estudio, nos referiremos al sistema de conocimiento pragmático desarrollado por los aprendientes como su competencia pragmática de interlengua.

La competencia pragmática de interlengua involucra el desarrollo de dos tipos complementarios de competencia: la competencia pragmalingüística y la competencia sociopragmática (siguiendo la distinción propuesta por Leech 1983). La primera se refiere al conocimiento de los recursos léxicos y sintácticos que pueden ser empleados en la producción de significados pragmáticos y en la expresión de significados interpersonales (realización de actos de habla y expresión de cortesía, entre otros) e incluye estrategias pragmáticas como niveles de dirección e indirectión, rutinas y fórmulas pragmáticas, orientación, así como una serie de recursos léxicos y sintácticos para atenuar o intensificar la fuerza ilocutiva de los actos de habla (Kasper 1997: 1; Bardovi-Harlig 2009). La competencia sociopragmática, por su parte, involucra el conocimiento y la percepción de aquellos aspectos sociales y culturales, expresados como variables contextuales, que regulan el uso apropiado de tales recursos para

¹ Otros factores que se han identificado son: edad, sexo, tiempo de residencia en la comunidad de la lengua meta y motivación (Kasper y Rose 2002).

la producción e interpretación de significados pragmáticos (Kasper 1997: 1; Leech 1983: 11).

Ambos tipos de competencia están estrechamente relacionados en la comunicación real. Como explican Kasper y Dufon (2000: 231): “la forma que elige un hablante para decir algo (la dimensión pragmalingüística) está determinada por su relación con el oyente, con respecto a sus posiciones sociales, su grado de familiaridad, así como la gravedad de la imposición expresada por el acto de habla (la dimensión sociopragmática)” (ver también Žegarac y Pennington 2000: 182). En este sentido, la tarea de los aprendientes consiste tanto en conocer las funciones pragmáticas que los recursos léxicos y sintácticos de su L2 pueden realizar (i.e., conocimiento pragmalingüístico relacionado con el conocimiento gramatical) y familiarizarse con las normas que regulan los encuentros comunicativos en la L2 (conocimiento sociopragmático) (Cohen 2004), con el fin de no solamente expresar exitosamente sus intenciones, sino que, además, hacerlo de manera apropiada de acuerdo con las restricciones presentes en diferentes interacciones sociales, las que muchas veces reflejan convenciones culturales (González 2005: 105; Reyes 2008).

El presente trabajo, sin embargo, se enfoca solamente en la competencia pragmalingüística de los aprendientes, con el propósito de determinar, en primer lugar, si los recursos lingüísticos utilizados por estos reflejan relaciones de forma y función características de su L1 (transferencia pragmalingüística) y, en segundo lugar, cómo este tipo de transferencia se relaciona con el nivel de competencia gramatical en la L2 de los aprendientes.

3. TRANSFERENCIA PRAGMÁTICA NEGATIVA

La transferencia pragmática consiste en la influencia que el conocimiento pragmático previo de los aprendientes tiene tanto en la adquisición del conocimiento pragmático de su L2 objeto de estudio como en el uso que hacen de este conocimiento (Kasper 1992, Manchón 2001, Žegarac y Pennington 2000; Bou-Franch 1998).

La transferencia pragmática puede ser de carácter positivo o negativo (Kasper y Rose 2002, Hassall 2003). Este último tipo de transferencia sería la causante de problemas comunicativos para los aprendientes de una L2, o fallos pragmáticos interculturales (Liu 2002), ya que pondría de manifiesto el uso de formas y normas características de la L1 de los aprendientes diferentes de las formas y normas de la lengua meta. De aquí nuestro interés en investigarla.

Hassall (2003: 15) explica que la transferencia pragmática negativa ocurre cuando un aprendiente utiliza estructuras con forma, función o distribución situacional no nativa (i.e., diferente de la lengua meta), debido a la influencia de su L1. De acuerdo con Žegarac y Pennington (2000: 166), este tipo de transferencia negativa se debe a que los aprendientes generalizan y proyectan de manera errónea el conocimiento pragmático que tienen de su L1 a situaciones comunicativas en L2, trasladando los esquemas pragmáticos (que involucran relaciones entre forma, función y contexto)

que poseen de interacciones intraculturales (en su L1) a situaciones comunicativas interculturales (en su L2).

La transferencia pragmática negativa se puede manifestar tanto en el nivel sociopragmático como en el nivel pragmlingüístico. De acuerdo con Chang (2011), la transferencia sociopragmática negativa ocurre cuando los aprendientes perciben un contexto en L2 de la misma manera que un contexto en L1, cuando –de hecho– difieren. Por otro lado, la transferencia pragmlingüística negativa, objeto de nuestro estudio, es definida por Kasper (1992: 209) como el “proceso mediante el cual la fuerza ilocutiva o el valor de cortesía asignado a un determinado material lingüístico en L1 influencia la percepción y producción por parte del aprendiente de los esquemas de relación entre forma y función en L2”. Para Chang (2011), este tipo de transferencia ocurre cuando los aprendientes asumen que las relaciones forma-función son idénticas en la L1 y en la L2, por lo que traducen sus rutinas típicas de L1 para realizar un acto de habla determinado en L2. Los problemas surgen cuando dicha fórmula traducida no tiene el mismo valor pragmático en la L2 (Escandell Vidal 1996b: 99).

Diversos estudios han demostrado que la transferencia pragmlingüística negativa, en el caso de los actos de habla, se puede manifestar en, al menos, tres aspectos generales: 1) la elección de fórmulas semánticas para realizar determinados actos de habla, 2) el contenido de dichas fórmulas semánticas y 3) la extensión de los actos de habla producidos (Al-Issa 2003, Kasper y Rose 2002, Liu 2002). Otros autores (e.g., Escandell Vidal 1996b), además, sostienen que la frecuencia con que se utilizan las diferentes estrategias para realizar un mismo acto de habla también puede ser el resultado de transferencia pragmlingüística negativa.

Con el fin de investigar la ocurrencia de transferencia pragmática, Takahashi (2000: 109) explica que los investigadores en PIL han comparado la información pragmática obtenida de tres fuentes diferentes: 1) los hablantes nativos de la lengua materna de los aprendientes, 2) los aprendientes y 3) los hablantes nativos de la lengua meta de los aprendientes (cf. Ellis 1993, en Chang 2011). Esta es, precisamente, la manera en que se recolectaron los datos para el presente estudio. Cabe destacar que con esta metodología lo que se estudia son los productos (en este caso, actos de habla) que pueden resultar de una supuesta transferencia, más que los procesos que propician su ocurrencia.

En la siguiente sección, se describe la relación entre el nivel de competencia gramatical en L2, la ocurrencia de transferencia pragmática y el desempeño pragmático de los aprendientes.

4. COMPETENCIA GRAMATICAL Y TRANSFERENCIA PRAGMÁTICA

En términos generales, entendemos la competencia gramatical, o la competencia lingüística, como el conocimiento que involucra aspectos fonológicos, léxicos, sintácticos y textuales de una L2 (Celce-Murcia 2008, González 2005), algunos de los cuales se constituyen en recursos a los que los aprendientes pueden recurrir, al momento de expresar e interpretar diversos significados pragmáticos en la lengua meta

y cuya ausencia o uso inadecuado puede producir problemas en la comunicación. Para propósitos del presente estudio, el nivel de competencia gramatical en inglés de los aprendientes se operacionalizó como una función del tiempo de estudio formal de la lengua meta (como sugiere Kasper 2001).

Los estudios sobre la relación que existe entre la competencia gramatical y la competencia pragmática en una L2, por un lado, y la transferencia pragmática, por otro, entregan resultados diversos (Chang 2011). Cenoz (1995: 5) explica que los fallos pragmáticos son comunes tanto en aprendientes con una baja competencia lingüística en L2 como en aprendientes avanzados. Takahashi y Beebe (1987) lograron determinar que los aprendientes avanzados tienen más posibilidades de transferir estrategias pragmáticas complejas desde su L1, debido a que cuentan con los recursos lingüísticos necesarios para hacerlo. Fouser (1997), en su estudio de un estudiante avanzado de japonés, también concluye que la transferencia pragmática ocurre, incluso, con altos niveles de competencia gramatical. Takahashi y Beebe (1987) y Takahashi (1993) sostienen que la competencia lingüística en la lengua meta se relaciona, positivamente, con la transferencia pragmática, i.e., a mayor competencia lingüística, mayor es la posibilidad de transferencia de las normas socioculturales de la L1. Liu (2002), en su recuento sobre transferencia negativa, indica que diversos estudios sugieren: a) que incluso los aprendientes con un alto grado de desarrollo de su competencia lingüística tienden a tener menos control sobre las convenciones de formas y medios utilizados por los hablantes nativos, al momento de llevar a cabo algún tipo de acción lingüística en la L2 y b) que la transferencia pragmática (tanto pragmalingüística como sociopragmática) persiste, incluso, con altos niveles de competencia lingüística.

Por otro lado, Takahashi (1996), en su estudio sobre estrategias de solicitud en japonés, no encontró efectos significativos de competencia gramatical sobre la competencia pragmática. En Pérez i Parent, los resultados de su estudio sobre solicitudes producidas por aprendientes catalanes de inglés revelaron que “se demuestra que la competencia pragmática de los sujetos en la lengua extranjera aumenta con su habilidad lingüística” (2002: 147). En Takahashi y DuFon (1989), el estudio del uso de indirección por parte de aprendientes japoneses de inglés demuestra que, a menor competencia, mayor es la transferencia de las normas de L1 y que, a mayor competencia, es menor la ocurrencia de transferencia. Robinson (1992), en su estudio sobre rechazos producidos por aprendientes japoneses de inglés, estableció que los alumnos menos competentes demostraban una mayor influencia de su L1, mientras que los alumnos más competentes sabían cómo aplicar las reglas del inglés, al momento de realizar el acto de habla en cuestión.

Por lo tanto, si bien es posible afirmar que para desarrollar una competencia pragmática adecuada en la L2 se requiere de un sustrato consistente de competencia gramatical, el hecho de poseer una competencia gramatical avanzada no parece garantizar una competencia pragmática apropiada en la L2, en todos los casos, ni la ausencia de transferencia pragmática desde la L1 (Cenoz y Valencia 1996). A modo de conclusión, parece posible sostener que ambos tipos de competencia, si bien están relacionadas, tienden a desarrollarse de manera diferente (Chang 2011, Hassall 2012).

5. ACTO DE HABLA EN ESTUDIO: SOLICITUD

De acuerdo con la categorización propuesta por Searle (1969), una solicitud corresponde a la categoría de los directivos, ya que constituye un acto de habla mediante el cual el hablante expresa su deseo de que el oyente realice o deje de realizar una acción determinada.

Las solicitudes pueden ser analizadas en términos de secuencias discursivas constituidas por los siguientes segmentos (Félix-Brasdefer 2005: 1) términos de alerta, 2) el acto principal configurador de la solicitud, el que se refiere a la solicitud propiamente tal y que consiste en la unidad mínima que puede expresar una solicitud y 3) movimientos de apoyo o modificadores externos, los que son elementos periféricos que pueden ocurrir antes o después del acto principal (Blum-Kulka et al. 1989; Félix-Brasdefer 2005; Schauer 2009; Suh 1999; Tello 2006).

Las siguientes solicitudes, tomadas de los datos recopilados para la presente investigación, ilustran los diferentes segmentos arriba mencionados:

1) *Hey man, I have an exam Monday and I need to study a few pages in that book. Do you mind if I photocopy a few pages out of there right now? It shouldn't be more than ten minutes and I'll give it right back.*

<i>Hey man</i>	Término de alerta
<i>I have an exam Monday and I need to study a few pages in that book</i>	Movimiento de apoyo, modificador externo correspondiente a la categoría ‘justificación’
<i>Do you mind if I photocopy a few pages out of there right now?</i>	Acto principal configurador de la solicitud
<i>It shouldn't be more than ten minutes and I'll give it right back</i>	Movimiento de apoyo, modificador externo correspondiente a la categoría ‘minimizador de la imposición’

2) *Disculpa! Te puedo pedir un favor? Resulta que este lunes tengo un examen y el único libro con los apuntes necesarios lo tienes tú, me lo puedes prestar un par de minutos, le saco fotocopias y listo*

<i>Disculpa</i>	Término de alerta
<i>Te puedo pedir un favor?</i>	Movimiento de apoyo, modificador externo correspondiente a la categoría ‘obtención de precompromiso’
<i>Resulta que este lunes tengo un examen y el único libro con los apuntes necesarios lo tienes tú</i>	Movimiento de apoyo, modificador externo correspondiente a la categoría ‘justificación’
<i>me lo puedes prestar un par de minutos</i>	Acto principal configurador de la solicitud
<i>le saco fotocopias y listo</i>	movimiento de apoyo, modificador externo correspondiente a la categoría ‘minimizador de la imposición’

Dentro de los recursos léxicos y sintácticos que los hablantes pueden emplear para mitigar la fuerza ilocutiva de una solicitud (Leech 1983: 104; Brown y Levinson 1987), se encuentran: el nivel de dirección seleccionado, los diferentes tipos de modificadores internos, así como la perspectiva adoptada al realizar la solicitud; todos característicos del acto central configurador de la solicitud.

En el presente estudio, nos concentramos solamente en el nivel de dirección y la perspectiva adoptada, recursos que se describen en detalle, a continuación.

5.1. Nivel de dirección: estrategias generales y subestrategias

Todo acto de habla puede ser realizado mediante un continuo de opciones que van desde lo más directa a lo más indirecta (Leech 1983: 108). En el presente estudio, los términos dirección e indirecta se refieren, principalmente, a la transparencia de la ilocución a partir de su contenido semántico y de su estructura sintáctica y no necesariamente a su relación con la expresión de cortesía. En el caso de las solicitudes, este continuo está constituido por tres estrategias generales: directa, convencionalmente indirecta e indirecta no convencional (Blum-Kulka et al. 1989).

De acuerdo con Pérez i Parent, cuando un hablante enuncia una solicitud directa, “la fuerza ilocutiva es indicada... por medio de recursos gramaticales, léxicos o semánticos” (2002: 149), que identifican claramente al enunciado como una solicitud (e.g., *préstame el computador*).

Por otro lado, la característica principal de la estrategia indirecta convencional es que se realiza mediante procedimientos que están convencionalizados en una lengua o una cultura determinada (Blum-Kulka y Olshtain 1984: 201). Félix-Brasdefer (2005: 66) explica que estas convenciones incluyen tanto el contenido proposicional de la solicitud, o convenciones de medios (e.g., hacer referencia a la habilidad del oyente para llevar a cabo lo solicitado en *can you help me?*) como los recursos pragmalingüísticos asociados con la expresión de determinada fuerza ilocutiva, o convenciones de forma (e.g., el uso en inglés del verbo modal *can* en la realización de las solicitudes). Además, la estrategia indirecta convencional incluye la realización de solicitudes por medio de fórmulas de sugerencia (e.g., *¿por qué no me echas una ayudadita?*).

Finalmente, la estrategia indirecta no convencional involucra el uso de esquemas “que no están convencionalizados en la lengua” (Hassall 2003: 66) por lo que son las menos transparentes (e.g. una solicitud realizada mediante el siguiente enunciado: *¿a quién se te ocurre que podría preguntarle?*). En estos casos, el oyente, para poder determinar la fuerza ilocutiva del enunciado, además de decodificar su significado lingüístico, debe hacer uso de información contextual y realizar un mayor trabajo inferencial. El hablante, además, arriesga que su intención no sea interpretada correctamente.

Para cada estrategia es posible identificar una serie de subestrategias que expresan de manera más específica las fórmulas utilizadas para realizar una solicitud. Si bien no existe un único modelo para la categorización de estrategias y subestrategias

respecto de las solicitudes (ver un modelo alternativo al utilizado en este estudio para las solicitudes en Trosborg 1995), en el presente estudio, se utilizó una versión modificada por diferentes autores (Barron 2003, Economidou-Kogetsidis 2002, Pérez-Ávila 2005, Pérez i Parent 2002, Schauer 2009, Tello 2006) del modelo propuesto, originalmente, por Blum-Kulka et al. (1989), con el fin de clasificar las estrategias y subestrategias empleadas por los participantes en el estudio². En el siguiente cuadro, se listan las diferentes subestrategias correspondientes a cada estrategia general, las que son ilustradas con ejemplos tomados de los datos obtenidos en nuestro estudio (las palabras y estructuras destacadas en negrita corresponden a los recursos léxicos y sintácticos que nos permiten categorizar las solicitudes en diferentes subestrategias).

Cuadro 1. Subestrategias para cada estrategia general

SUBESTRATEGIAS DIRECTAS	EJEMPLOS
1. Imperativo	<i>préstame la materia de la clase de ayer</i>
2. Realizativo atenuado	<i>Quería pedirte si me dejabas sacarle fotocopias aquí a la vuelta</i>
3. Declaración de deseo	<i>I was hoping that you might be willing to write one of them for me</i>
4. Declaración de necesidad	<i>necesito tu computador por favor / I really need your help moving on Saturday</i>
SUBESTRATEGIAS INDIRECTAS CONVENCIONALES	EJEMPLOS
1. Fórmula sugerente	<i>¿te parece que nos juntemos a estudiar temprano el sábado y luego me ayudas a cambiarme de casa?</i>
2. (Pregunta) indagatoria preparatoria (I.P)	
2.1. Referencia a la habilidad de O	<i>¿Me puedes prestar los apuntes de lo que pasó el profe ayer? / can you help me move into my new place on Saturday?</i>
2.2. Referencia a la voluntad de O	<i>do you mind lending me your notes?</i>
2.3. Referencia a la realización futura de X por O	<i>¿Me prestarías los apuntes?</i>
2.4. Permiso	<i>¿puedo ocupar tu computador para terminar mi trabajo? / could I borrow your notes from yesterday's lecture</i>

² Los estudios revisados no nos permitieron realizar una categorización de las solicitudes producidas, tanto por los hablantes nativos como por los aprendientes, con certeza absoluta. Esto se debe a que la mayoría de los estudios suele ilustrar las taxonomías empleadas con los ejemplos prototípicos de cada categoría, los que, incluso, se repiten en investigaciones realizadas por diferentes autores con distintas metodologías y objetivos. Una vez presentada la taxonomía a emplear, estos autores proceden simplemente a la presentación y discusión de resultados dejando la impresión, equivocada, de que el proceso de categorización es claro y no presenta dificultades (Elwood 2003).

2.5. Referencia a la disponibilidad	<i>¿tiene un plumón que me preste? / do you have time on Saturday to help me move into my new place?</i>
2.6. Referencia a la posibilidad	<i>Is there any way I could borrow yours?</i>
2.7. Razones	<i>por qué no me echai una ayudaita con lo del cambio de casa?</i>
SUBESTRATEGIAS INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	EJEMPLOS
1. Insinuación fuerte	<i>Do you have a pen? / necesito urgente que me salves... tengo que comprar un libro de un profe que perdi</i>
2. Insinuación leve	<i>¿a quién se te ocurre que podría pedirle ayuda?</i>

5.2. Perspectiva u orientación

El acto central configurador de una solicitud, además, puede variar de acuerdo con la perspectiva u orientación que adopte el enunciador al realizarlo. Existen cuatro tipos de perspectiva: 1) solicitudes orientadas hacia el oyente (*Could you clean up the kitchen, please? / ¿Me puedes prestar los apuntes de lo que pasó el profe ayer?*); 2) solicitudes orientadas hacia el hablante (*Can I borrow your notes from yesterday? / ¿Puedo ocupar el suyo para terminar esto?*); 3) solicitudes orientadas hacia el hablante y el oyente (en este caso como estrategia inclusiva) (*So, could we tidy up the kitchen soon?*) y 4) solicitudes con orientación impersonal (*So it might not be a bad idea to get it cleaned up*) (Blum-Kulka y Olshtain 1984, Schauer 2009, Tello 2006). Con respecto a esta característica de las solicitudes, Woodfield y Economidou-Kogetsidis (2010) aseguran que existe muy poca investigación al respecto en pragmática transcultural y de interlengua, por lo que su inclusión en nuestro estudio es una contribución, en este sentido.

6. EL ESTUDIO

6.1. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron el presente estudio fueron las siguientes:

1. ¿Es posible observar transferencia pragmlingüística negativa en el nivel general de la dirección, la selección y la frecuencia de subestrategias y la orientación adoptada en las solicitudes producidas por aprendientes con diferentes niveles de competencia gramatical en inglés?
2. ¿Existe alguna relación entre el nivel de competencia gramatical de los aprendientes y la ocurrencia de transferencia pragmlingüística negativa en la realización de las solicitudes en inglés?

6.2. Participantes

El conjunto total de participantes, en el presente estudio, se divide en 4 grupos: 2 grupos de hablantes nativos y 2 grupos de aprendientes universitarios de inglés. El primer grupo de hablantes nativos estuvo conformado por 15 hablantes nativos de inglés (HNI), 6 hombres y 9 mujeres, estudiantes universitarios estadounidenses, cuyas edades fluctúan entre los 20 y los 22 años de edad. El segundo grupo de hablantes nativos fue compuesto por 16 hablantes nativos de español de Chile (HNE), 6 hombres y 10 mujeres, todos ellos estudiantes universitarios de entre 20 a 30 años de edad. Estos dos grupos de hablantes nativos cumplieron el rol funcional de proveer las ‘normas nativas convencionales’ contra las cuales se compararon, cuantitativa y cualitativamente, los datos generados por los dos grupos de aprendientes (cf. Chang 2011: 481).

Los dos grupos de aprendientes son estudiantes universitarios de la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas en la Universidad de Chile. Con el fin de establecer claramente diferentes niveles de competencia gramatical en inglés, se seleccionó un grupo de aprendientes de primer año (APA) y un grupo de aprendientes de cuarto año (ACA) de la licenciatura. Los criterios para seleccionar a los integrantes de cada uno de estos grupos fueron: tener nota sobre 5 en la asignatura de Lengua Inglesa al momento de aplicar el cuestionario, no haber reprobado dicha asignatura³ y no haber vivido en algún país de habla inglesa⁴. El grupo de primer año (APA) fue constituido por 17 sujetos, 4 hombres y 13 mujeres, de entre 18 y 24 años de edad. En el caso de los aprendientes de cuarto año (ACA), participaron 10 estudiantes, de los cuales 3 eran hombres y 7 mujeres, de entre 21 y 29 años de edad.

6.3. Instrumento para la recolección de datos

El instrumento seleccionado para la recolección de datos consiste en lo que hemos denominado ‘tarea escrita de completación de discurso abierta’ (TECDA), ampliamente utilizada en estudios en pragmática de interlengua⁵ (Kasper y Dahl 1991, Kasper y Rose 2002).

Las TECDA son presentadas en un cuestionario escrito que contiene una descripción del evento comunicativo y del contexto social en que debe enunciarse un acto de habla. La descripción incluye los roles y las relaciones sociales de los interactuantes en el evento, además del contenido del acto de habla que los sujetos deben producir. Luego de la descripción del evento y de la pregunta elicitoria (*What would you say? / ¿Qué dirías?*), se presenta un espacio en blanco, donde los participantes escriben el acto de habla elicitado. Esta tarea es ‘abierta’, en oposición a las tareas de completación ‘cerradas’, ya que no provee el turno posterior al turno

³ Estos dos criterios se utilizaron con el fin de obtener grupos con una competencia lingüística homogénea para cada curso.

⁴ Con el propósito de eliminar los efectos de tiempo de residencia.

⁵ En inglés, este instrumento se denomina *open DCT (Discourse Completion Task)*.

de los participantes. El principal problema con las tareas de completación cerradas es que, al incluir los turnos del interlocutor hipotético, pueden condicionar la respuesta de los participantes, quienes pueden ajustar sus respuestas a la reacción de dicho interlocutor, en lugar de producir una solicitud mediante una fórmula que podría ser igualmente apropiada a la situación (Eslamirasekh 1993: 88).

A continuación, se presenta un ejemplo de una tarea escrita de completación de discurso abierta, en inglés, utilizada en este estudio:

You missed a class because you were sick. The next day, you decide to ask Mary, one of your classmates, who is also a good friend of yours, to lend you her notes of the class you missed.

What would you say to her?

No existen restricciones con respecto al número de palabras que los participantes pueden utilizar y existe la opción de no responder a la situación. Además de estas situaciones elicitoras del acto de habla en estudio, en el cuestionario se intercalaron ‘distractores’, que consistían en situaciones en las que el acto de habla elicitado era una disculpa, con el fin de evitar respuestas mecánicas por parte de los sujetos.

En el diseño de las situaciones sociales solamente se seleccionaron tipos de intercambios que pudieran ser familiares para todos los grupos de participantes. Con el objetivo de obtener datos representativos de diferentes situaciones sociales, estas se crearon combinando las variables distancia social (DS), poder relativo (P) y grado de imposición presente en la solicitud (GI) (ver Apéndice 1). Un criterio adicional estimado para los procedimientos de elicitación, que diferencia a este estudio de otros que han empleado el mismo instrumento, es que los sujetos participantes asumen sus propios roles personales en cada una de las situaciones presentadas (ya sea como amigo/a, hijo/a o estudiante), a fin de neutralizar posibles dificultades al asumir roles sociales no factibles o, al menos, infrecuentes en sus interacciones normales⁶.

⁶ En el diseño del instrumento utilizado para esta investigación, se incluyeron situaciones que, en un principio, consideramos que no serían desconocidas para los aprendientes, lo que efectivamente ocurrió así. Sin embargo, con excepción de la situación 3 (*pedir plumón al profesor*), todas las otras descripciones presentes en la tarea de completación de discurso corresponden a situaciones en las que, en su vida cotidiana, los aprendientes no interactúan en inglés, a diferencia de los hablantes nativos de dicha lengua. Esto claramente influye en el tipo de lenguaje utilizado por nuestros aprendientes. Esto plantea cuestiones metodológicas serias, ya que, ¿de qué manera podemos ‘medir’ la competencia pragmática de aprendientes de inglés en contexto de lengua extranjera, si no es a través de situaciones ‘hipotéticas’? Es tarea de los investigadores, por tanto, afinar los instrumentos de recolección de datos de manera tal que nos permitan otorgar aún mayor validez a nuestros hallazgos.

Además, para el diseño de las situaciones empleadas en este estudio, se recurrió a aquellas variables que tradicionalmente se considera que afectan la manera en que los hablantes interactúan: relaciones de poder y distancia social entre los hablantes y el nivel de imposición de la solicitud. Sin embargo, los valores asignados a cada una de estas variables y que nos permitieron construir la ocho situaciones presentadas, responden básicamente a la intuición del investigador y no reflejan necesariamente los valores convencionales característicos de una comunidad determinada (al respecto, ver Rose 2009, para una nueva manera de diseñar estas tareas).

Pese a las críticas de algunos investigadores (e.g. Beebe y Cummings 1985, Cohen y Olshtain 1992, Yoon y Kellog 2002), las TECDA han sido ampliamente utilizadas en estudios de pragmática de interlengua, ya que presentan las siguientes ventajas. En primer lugar, permiten obtener una cantidad importante de realizaciones de un acto de habla determinado, fácil y rápidamente. En segundo término, permiten controlar las variables contextuales que el investigador considera pertinentes para su estudio. En tercer lugar, como explica Ballesteros (2002: 182), “... el dct [lo que en nuestro estudio denominamos TECDA] es... el único método factible con el que se pueden conseguir muchos datos de muchos individuos que ostenten de forma más o menos homogénea el mismo rol social, rango de edad, antecedentes educativos y clase social”. En cuarto término, si bien la TECDA no permite conocer las realizaciones del acto de habla en interacciones reales, sí permite acceder al conocimiento pragmalingüístico y sociopragmático de hablantes nativos y de aprendientes de ILE. Esto es, entrega información sobre las estrategias pragmáticas y estructuras, por medio de las cuales los participantes estiman que se puede realizar el acto de habla en cuestión y de los factores contextuales que, de acuerdo con sus percepciones y conocimiento, influyen en el uso de estas estrategias y recursos lingüísticos (Kasper 2001: 329; cf. Rose 2009). En quinto lugar, si bien las respuestas pueden tender a ser estereotipadas, no por ello pierden validez, ya que son precisamente este tipo de respuestas las que nos permiten establecer comparaciones relevantes (Ballesteros 2002: 182). Finalmente, este tipo de instrumento parece ser el más adecuado, por cuanto permite, principalmente a los aprendientes, responder de manera más cómoda. La falta de práctica en interacciones cara a cara, en inglés, puede determinar que los aprendientes se sientan nerviosos y, además, las presiones que plantea la comunicación en línea (por ejemplo, la rapidez con la que deben responder) pueden impedirles desplegar completamente su conocimiento lingüístico y pragmático (Díaz 2006, Suh 1999). De esta manera, los cuestionarios escritos les permiten planear de mejor modo sus respuestas a las diferentes situaciones, al darles tiempo para acceder a sus recursos lingüísticos.

Se utilizó el mismo tipo de cuestionario con los cuatro grupos de sujetos participantes en el estudio. Con respecto al instrumento de elicitación de datos por aplicar a los hablantes nativos de español de Chile, se empleó una traducción del cuestionario empleado para la elicitación de los datos, en inglés, a los hablantes nativos de dicha lengua y a los dos grupos de aprendientes.

7. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la presente investigación, se analizó un total de 449 solicitudes. De este total, 118 fueron producidas por los hablantes nativos de inglés (HNI), 127 por los hablantes nativos de español (HNE), 124 por los aprendientes de primer año (APA) y 80 por los aprendientes de cuarto año (ACA). Debido a que se trata de un estudio en pragmática de interlengua, la presentación y discusión de resultados se centra en el comportamiento pragmático de los dos grupos de aprendientes. Se compararán los datos obtenidos de estos dos grupos, cuando corresponda y de manera relevante a las preguntas de

investigación, con los datos obtenidos de los dos grupos de hablantes nativos (HNI y HNE). Esto implica que ciertos resultados, especialmente aquellos que podrían ser relevantes en un análisis de carácter pragmático-contrastivo, no serán considerados o discutidos, en profundidad

7.1. Selección de estrategias y nivel general de dirección

La siguiente tabla muestra las frecuencias globales para los cuatro grupos en relación con la selección de estrategias generales para realizar una solicitud, lo que nos permitirá determinar el nivel general de dirección característico de cada grupo.

Tabla 1. Selección y frecuencia de estrategias generales

ESTRATEGIAS	HNI	HNE	APA	ACA
	%	%	%	%
DIRECTA	4,2	16,5	8,8	10
INDIRECTA CONVENCIONAL	95	81,1	88,8	81,2
INDIRECTA NO CONVENCIONAL	0,8	2,4	2,4	8,8
%	100	100	100	100
<i>n</i>	118	127	124	80

En primer lugar, es posible observar que los cuatro grupos tienen acceso a y seleccionan las tres estrategias generales existentes para realizar una solicitud. Sin embargo, en términos de la frecuencia global con que estas son utilizadas (lo que aquí denominamos el nivel general de dirección⁷ que diferentes grupos de hablantes consideran apropiado para realizar un acto de habla), ambos grupos de aprendientes aún parecen transferir, negativamente, percepciones pragmalingüísticas (Kasper 1997) desde su L1. La frecuencia con que ambos grupos de aprendientes utilizan la estrategia directa (8,8% o 11/124 para APA y 10% o 8/80 para ACA) tiende a asemejarlos a los HNE (16,5% o 21/127) y a diferenciarlos de los HNI, quienes hacen un uso marginal de esta estrategia (4,2% o 5/118). Por lo que refiere a la estrategia indirecta convencional, ambos grupos de aprendientes se alejan de la tendencia presente en el grupo HNI, quienes otorgan una clara preferencia a esta estrategia (95% o 112/118) por sobre las otras dos estrategias. En este sentido, los ACA presentan una frecuencia similar a la de los HNE en la frecuencia de la estrategia indirecta convencional (81,2% o 65/80 y 81,1% o 103/127, respectivamente), con lo que parecieran demostrar transferencia pragmalingüística negativa, en términos de frecuencia. Los APA, en tanto, registran una frecuencia mayor para esta estrategia que estos dos grupos (88,8% o 110/124); sin embargo, no logran alcanzar la frecuencia de los HNI. Finalmente, solo los APA

⁷ Escandell Vidal (1995: 42) se refiere a lo que nosotros denominamos nivel general de dirección como 'preferencia en el uso de estrategias'.

registran una frecuencia similar a la de los HNE en el uso de la estrategia indirecta no convencional (2,4% en ambos grupos).

La tendencia en aprendientes a reflejar en su L2 niveles de dirección característicos de su L1 ha sido previamente documentada, en algunos estudios (cf. Al Tayib 2004, Kim 1995, Tello 2006), pero no en otros (cf. Faerch y Kasper 1989).

Por otro lado, por lo que se refiere al nivel de competencia gramatical, es interesante notar que son los ACA quienes, por un lado, registran una mayor frecuencia de estrategias directas que los APA y, por otro, quienes coinciden con los HNE en la frecuencia con que utilizan la estrategia indirecta convencional (con una frecuencia incluso menor que la de los ACA). Estos resultados parecieran indicar que un mayor nivel de competencia gramatical no implica necesariamente una menor transferencia desde L1 y un mayor acercamiento a las normas nativas del inglés adoptadas en este estudio.

Un caso aparte lo constituye la alta frecuencia (en comparación con los otros grupos) de la estrategia indirecta no convencional por parte del grupo ACA (8,8% o 7/80). Este resultado parece indicar características particulares de la interlengua de este grupo no atribuibles a efectos de transferencia pragmática negativa desde su L1. El uso altamente frecuente de esta estrategia por parte de aprendientes de inglés podría explicarse como un recurso de cortesía que este grupo considera apropiado para el inglés, el que, sin embargo, los HNI pueden no necesariamente favorecer, tal como lo demuestran los resultados obtenidos en este estudio.

7.2. Selección y frecuencia de de subestrategias

En este punto es importante recordar que cada estrategia general se manifiesta a través de diferentes fórmulas, por lo que el análisis solamente en términos de nivel de dirección general no permite conocer, de manera detallada, el comportamiento pragmático de los aprendientes, especialmente, en términos de las convenciones de medios y formas que utilizan al producir el acto de habla. Por esta razón, en nuestro estudio, hemos decidido analizar la selección y frecuencia de subestrategias para cada estrategia general.

Tabla 2. Selección y frecuencia de de subestrategias

		HNI	HNE	APA	ACA
SUBESTRATEGIAS		%	%	%	%
DIRECTAS	Imperativo		11	0,8	
	Realizativo atenuado		1,6		2,5
	Declaración de deseo	2,5	0,8		2,5
	Declaración de necesidad	1,7	3,1	8	5

INDIRECTAS CONVENCIONALES	I. P. Referencia a la habilidad de O	24,6	33,1	49,6	35
	I. P. Referencia a la voluntad de O	11,9		0,8	2,5
	I. P. Referencia a la realización futura de X por O	1,7	37,8	17,6	12,5
	I. P. Permiso	44,9	3,1	20	22,5
	I. P. Referencia a la posibilidad	5,1			3,8
	I. P. Referencia a la disponibilidad	6,8	5,5	0,8	5
	I. P. Razones		0,8		
	Fórmula sugerente		0,8		
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	Insinuación fuerte	0,8	1,6	1,6	8,8
	Insinuación leve		0,8	0,8	
%		100	100	100	100
<i>n</i>		118	127	124	80

A pesar de que ambos grupos de aprendientes parecen explotar la existencia, tanto en inglés como en español, de similares subestrategias para realizar una solicitud, es posible registrar algunas instancias de transferencia pragmalingüística negativa tanto en selección como en frecuencia.

En cuanto a la selección, los aprendientes emplean ciertas subestrategias solamente utilizadas por el grupo HNE. Así, el grupo APA selecciona la subestrategia directa ‘imperativo’ y la indirecta no convencional ‘insinuación leve’, mientras que el grupo ACA selecciona la subestrategia directa ‘realizativo atenuado’. Sin embargo, respecto de las frecuencias con que estas subestrategias son utilizadas por los aprendientes, los APA utilizan con una frecuencia bastante menor que los HNE la subestrategia directa ‘imperativo’ (0,8% o 1/124 versus 11% o 14/127, respectivamente), lo que hace muy difícil hablar de transferencia, en este caso, y coinciden en la subestrategia indirecta no convencional ‘insinuación leve’ (0,8%), con lo que parecieran demostrar, para esta última subestrategia, transferencia negativa tanto en selección como en frecuencia. Los ACA, en tanto, registran, al igual que los HNE, dos ocurrencias de la subestrategia directa ‘realizativo atenuado’. La diferencia porcentual observada se debe a que el número de participantes en ACA (10) fue menor que el de HNE (16). Otro aspecto relevante que este análisis muestra es el siguiente: si bien en nuestro primer análisis del nivel general de dirección ambos grupos de aprendientes parecían aún seguir una tendencia presente en los HNE, al utilizar más que los HNI la estrategia directa, el análisis de subestrategias directas sugiere que, en realidad, dichos porcentajes se

deben al comparativamente alto uso que los aprendientes hacen de la subestrategia ‘declaración de necesidad’ (8% APA y 5% ACA). Así, lo que en un principio era atribuible a un aspecto característico del nivel de dirección en L1, en el fondo, responde a una característica de la competencia pragmática de los aprendientes, que más que relacionarse con transferencia pareciera decir relación con la simplicidad sintáctica y la claridad pragmática de ciertas subestrategias que tienden a favorecer su empleo, por parte de los aprendientes.

Si bien no se registra transferencia negativa en la selección que los aprendientes hacen de las otras subestrategias, respecto de las frecuencias con que algunas de estas son empleadas es posible informar los siguientes hallazgos. En primer lugar, el alto uso que los aprendientes hacen de la subestrategia ‘referencia a la habilidad de O’ (49,6% o 62/124 en APA y 35% o 28/80 en ACA), en comparación con los HNI (24,6% o 29/118), que sigue la tendencia presente en los HNE (33,1% o 42/127). Consecuentemente, este comportamiento podría ser caracterizado como transferencia pragmalingüística negativa de frecuencia de empleo. Sin embargo, mientras los ACA tienden a asemejarse a los HNE, en términos de frecuencia (con lo que se evidencia más claramente la ocurrencia de transferencia negativa en términos de frecuencia global), los APA recurren a esta subestrategia más que todos los otros grupos. Por consiguiente, para dicho grupo de aprendientes, esto también puede ser considerado una característica particular de su interlengua, en la que la transferencia pragmalingüística se combina con, en primer lugar, sobreutilización de una fórmula debido a su simplicidad sintáctica en L2 y, en segundo lugar, sobregeneralización debida –posiblemente– al carácter prototípico asignado a dicha fórmula por este grupo de aprendientes en la realización de solicitudes en inglés.

En segundo lugar, la frecuencia con que los dos grupos de aprendientes utilizan la subestrategia ‘referencia a la realización futura de X por O’, también parece constituir un caso de transferencia pragmalingüística negativa. Esta subestrategia registra la frecuencia más alta en los HNE (37,8% o 48/127), representando su primera preferencia, y es la tercera preferencia para los dos grupos de aprendientes con porcentajes, aunque menores al de los HNE, significativamente superiores a los de los HNI (sobre diez puntos porcentuales de diferencia: 17,6% los APA y 12,5% los ACA versus el 1,7% de los HNI). Para este grupo de sujetos dicha fórmula ocupa la séptima preferencia. Un análisis cualitativo de las convenciones de forma mediante las cuales los aprendientes realizan esta fórmula, parece sugerir que esta transferencia puede deberse a una traducción de dicha fórmula en L1 a la L2. Así, mientras en los HNI esta subestrategia se realiza a través de las siguientes estructuras: *I was wondering if you would write me a letter of recommendation* y *will you lend me your computer for a few minutes so I can finish this paper?*, en los HNE predomina la estructura del tipo *me prestarías...*, y en los aprendientes una traducción literal de esta, típicamente *would you lend me...* Finalmente, es importante notar que para el caso de esta fórmula los ACA registran una frecuencia menor que los APA, lo que en este caso pareciera sugerir que la transferencia pragmática tiende a disminuir con un mayor grado de competencia gramatical.

En relación con el punto anterior, es preciso destacar que las dos subestrategias más utilizadas por los HNE, a saber, ‘referencia a la habilidad de O’ y ‘referencia a la realización futura de X por O’, son las que registran las transferencias más significativas en términos de frecuencia de empleo por parte de los aprendientes. Esto puede deberse al contexto de aprendizaje: la exposición que este tipo de aprendientes tiene a su L2 y la práctica que hacen de ella ocurren, principalmente, si no únicamente, en la sala de clases, donde no existen muchas instancias para practicar habilidades comunicativas (Kasper 2001: 513), mientras que el resto del tiempo interactúan en su L1. Por tanto, es bastante plausible que predominen los esquemas característicos de las relaciones forma-función de su L1, ya que estos son constantemente activados y continuamente actualizados.

En tercer lugar, en el caso de la frecuencia de la subestrategia directa ‘declaración de necesidad’, solo los ACA registran transferencia negativa al otorgarle una frecuencia relativamente similar (5% o 4/80) a la de los HNE (3,1% o 4/127) (mayor al 1,7% de los HNI). Los APA, por su lado, debido al alto uso que hacen de esta subestrategia (8% o 10/124), parecen demostrar, nuevamente, una característica particular de su interlengua, relacionada con la sobreutilización y sobregeneralización, debido a la simplicidad sintáctica de dicha fórmula (ver resultados similares en Tello 2006: 110). En cuarto lugar, en relación con la subestrategia indirecta convencional ‘referencia a la disponibilidad’, solo los ACA registran transferencia negativa al coincidir en frecuencia con los HNE (5% o 4/80 y 5,5% o 7/127, respectivamente), la que es levemente menor a la demostrada por los HNI.

Finalmente, en el caso de la subestrategia indirecta no convencional ‘insinuación fuerte’, mientras los APA registran transferencia negativa al coincidir con los HNE en frecuencia (1,6% respectivamente y dos ocurrencias en cada grupo), los ACA la emplean de tal manera que se distancian de los otros tres grupos, lo que, al parecer, representaría características particulares de la interlengua pragmática de este grupo.

7.3. Orientación: Tendencias globales

La siguiente tabla ofrece el resumen porcentual en lo que respecta a la orientación adoptada en las solicitudes producidas por cada grupo. Es importante notar que para este análisis solo se considera la subestrategia principal configuradora del acto de habla.

Tabla 3. Orientación adoptada por los cuatro grupos al realizar una solicitud

	HNI	HNE	APA	ACA
Tipo de orientación	%	%	%	%
Oyente	37,6	88,2	70,2	66,3
Hablante	60,7	11	29,8	27,5

Impersonal	1,7	0,8		5
Inclusiva				1,3
TOTAL %	100	100	100	100
<i>n</i>	117	127	124	80

Por lo que se refiere a la orientación adoptada en las solicitudes producidas en inglés por los dos grupos de aprendientes, es posible observar una clara tendencia hacia el uso de las solicitudes orientadas hacia el oyente por sobre aquellas orientadas hacia el hablante. Así, mientras los APA registran una frecuencia global de 70,2% (87/124), los ACA registran una frecuencia de 66,3% (53/80) para las solicitudes orientadas hacia el oyente. Esta tendencia los acerca a la tendencia predominante en los HNE, para quienes las solicitudes orientadas hacia el oyente constituyen el 88,2% (112/127) de sus solicitudes y los diferencia claramente de la orientación favorecida por los HNI, para quienes las solicitudes orientadas hacia el hablante constituyen un 60,7% (71/117), mientras que aquellas orientadas hacia el oyente registran un 37,6% (44/117).

Este comportamiento pareciera reflejar una transferencia pragmalingüística desde la L1 de los aprendientes, la cual se relaciona claramente con las subestrategias que favorecen para hacer una solicitud: ‘referencia a la realización futura de X por O’ y ‘referencia a la habilidad de O’, al igual que los HNE. Estas dos subestrategias se caracterizan por hacer referencia al oyente. Los HNI, por su lado, favorecen ampliamente la orientación hacia el hablante debido, en lo principal, a la alta frecuencia con que utilizan la subestrategia ‘permiso’. Esta tendencia en los HNI ya ha sido documentada en estudios anteriores (Eslamirasekh 1993, Tello 2006), aunque no ha sido relacionada, de modo explícito, con el uso de determinadas subestrategias (cf. Díaz 2006), ni con transferencia pragmalingüística desde la L1.

8. CONCLUSIONES

Un primer objetivo del presente estudio consistió en determinar la ocurrencia de transferencia pragmalingüística negativa en los siguientes aspectos del acto central configurador de las solicitudes producidas por aprendientes de inglés: el nivel de dirección, la selección y frecuencia de subestrategias y la orientación. Un segundo objetivo apuntaba a determinar la relación existente entre el nivel de competencia gramatical y la transferencia pragmalingüística negativa.

Los resultados sugieren que, si bien es posible identificar instancias de transferencia pragmalingüística negativa en los diferentes aspectos analizados, su incidencia no parece ser determinante en la configuración de la competencia pragmática de los aprendientes participantes en este estudio. Además, los resultados obtenidos no nos permiten identificar una correlación clara entre el nivel de competencia gramatical y

la transferencia pragmática negativa, ya que esta se evidenció de manera relativamente similar en ambos grupos.

Sin embargo, nuestros resultados parecen indicar que, en términos generales, una mayor competencia gramatical en la L2 no es indicativa de un mayor acercamiento a las convenciones pragmalingüísticas empleadas por los HNI al realizar el acto de habla “solicitud”, específicamente, respecto de la selección y frecuencia de las subestrategias utilizadas por estos. De hecho, ambos grupos de aprendientes recurren, prácticamente, a las mismas fórmulas y, aunque los aprendientes de cuarto año utilizan algunas fórmulas sintácticamente más complejas que los aprendientes de primer año (por ejemplo, un análisis cualitativo reveló el uso de las siguientes estructuras por parte de los ACA: *Do you think you could + V inf*, *I was wondering If you could / would / can + V inf*, *Do you mind / Would you mind + V ing* y *Do you have NP I can / could + V inf*.) debido a su mejor conocimiento del sistema gramatical inglés, esta diferencia entre ambos grupos no es lo suficientemente significativa como para establecer con certeza que una mayor competencia gramatical se correlaciona positivamente con un conocimiento y rendimiento pragmalingüístico, en inglés, cercano a las tendencias reveladas por los HNI, en este estudio. Otro aspecto interesante relacionado con el nivel de competencia gramatical, también identificado a través de un análisis cualitativo, es que la mayor competencia gramatical de los ACA los lleva a utilizar fórmulas sintácticas que los HNI participantes en este estudio no asocian con la realización de solicitudes (por ejemplo, los ACA utilizan las siguientes estructuras: *Have you got, I wanted to, Would it be a problem for you to, I would like to ask you if, I wanted to ask you if, I wish you could, I was wondering if it was possible that you, I wanted to know if*).

Además, la frecuencia con que los dos grupos de aprendientes emplearon las diferentes subestrategias difiere, notablemente, de aquella de los HNI. Ello revela su desconocimiento de aquellas fórmulas que tienen un uso prototípico en L2 para realizar solicitudes (esto, a pesar de que comienzan a utilizar la subestrategia ‘permiso’, característica de los HNI en este estudio; sin embargo, los dos grupos de aprendientes la emplean con frecuencias similares que son inferiores a la de los HNI).

Por último, es importante determinar, de modo empírico, si este tipo de comportamiento pragmático en los aprendientes, que difiere del de los HNI, debido, entre otros factores, a que su limitada competencia pragmalingüística, en términos comparativos, así como su empleo de las convenciones sociopragmáticas de su L1 causarán problemas comunicativos (o fallos pragmáticos interculturales) a los aprendientes, al momento de interactuar con hablantes nativos de inglés. Tradicionalmente, se ha postulado que la transferencia pragmática negativa es uno de los principales factores que puede causar fallos pragmáticos interculturales, aunque, en general, esto se sostiene con base en el supuesto de que la transferencia desde L1 es equivalente a un error, y que un error equivale, a su vez, a un problema comunicativo. Esto nos lleva a plantear la necesidad de realizar estudios en pragmática intercultural, con el fin de determinar, con claridad, qué factores son los que realmente causan problemas comunicativos en interacciones de carácter intercultural.

REFERENCIAS

- AL-ISSA, A. 2003. Sociocultural transfer in L2 speech behavior: evidence and motivating factors. *International Journal of Intercultural Relations* 27: 581-601.
- AL TAYIB. 2004. Request strategies as used by advanced Arab learners of English as a foreign language. *Umm Al-Qura University Journal of Educational & Social Sciences & Humanities* 16, 1: 41- 87.
- BACHMAN, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BALLESTEROS, J. 2002. Mecanismos de atenuación en español e inglés: Implicaciones pragmáticas en la cortesía. Disponible en <http://www.ucm.es/info/circulo/no11/ballesteros.htm>
- BARDOVI-HARLIG, K. 1999. Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: a research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning* 49, 4: 677-713.
- BARDOVI-HARLIG, K. 2009. Conventional expressions as a pragmalinguistic resource: Recognition and production of conventional expressions in L2 pragmatics. *Language Learning* 59: 755-795.
- BARRON, A. 2003. *Acquisition in interlanguage pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins.
- BEEBE, L. Y M. CUMMINGS. 1985. Speech act performance: A function of the data collection procedure? Presentación en la convención de *TESOL*. Nueva York.
- BLUM-KULKA, S. Y X. OLSHTAIN. 1984. Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics* 3, 5: 196-214.
- BLUM-KULKA, S., J. HOUSE Y G. KASPER (Eds.). 1989. *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- BOU-FRANCH, P. 1998. On pragmatic transfer. *Studies in English Language and Linguistics* 0: 5-20.
- BROWN, P. Y S. D. LEVINSON. 1987. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CELCE-MURCIA, M. 2008. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. En Alcón, E. y Safont, M. (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Pp. 41-57. Dordrecht: Springer.
- CELCE-MURCIA, M., Z. DÖRNYEI Y S. THURRELL. 1995. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6: 5-35.
- CENOZ, J. 1995. American vs. European requests: Do speakers use the same strategies? Disponible en http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/f3/ea.pdf
- CENOZ, J. 1996. Requests and apologies: a comparison between native and non-native speakers of English. *Atlantis* 18: 53-61.
- CENOZ, J. Y J. VALENCIA. 1996. Cross-cultural communication and interlanguage pragmatics: American vs. European requests. En L. Bouton (Ed.), *Pragmatics and Language Learning* 7: 47-53.
- CHANG, Y. 2011. Interlanguage pragmatic development: the relation between pragmalinguistic competence and sociopragmatic competence. *Language Sciences* 33 (5): 786-798.
- COHEN, A. 2004. The interface between interlanguage pragmatics and assessment. *JALT Pan-SIG Proceedings*. Disponible en <http://www.jalt.org/pansig/2004/HTML/Cohen.htm>
- COHEN, A. Y E. OLSHTAIN. 1992. *The production of speech acts by EFL learners*. *TESOL Quarterly* 27, 1: 33-56.
- DÍAZ, F. 2006. Deixis and verbal politeness in request production in English and Spanish. *Revista de Estudios Culturales de la Universidad Jaume I* (3): 161-176.
- ECONOMIDOU-KOGETSIDIS, M. 2002. Requesting strategies in English and Greek: observations from an airline's call centre. *Nottingham Linguistic Circular* 17.

- ELWOOD, K. 2003 An exploration of difficulties concerning illocutionary coding in cross-cultural and interlanguage pragmatics research. Disponible en http://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/6076/1/23_P171-198.pdf
- ESCANDELL VIDAL, M. 1995. Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *RSEL* 25: 31-66.
- ESCANDELL-VIDAL, V. 1996b. Los fenómenos de interferencia pragmática. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera* V3: 95-109. Madrid: Expolingua.
- EGLAMIRASEKH, Z. 1993. A cross-cultural comparison of requestive speech act realization patterns in Persian and American English. *Pragmatics and Language Learning* 4: 85-103.
- FAERCH, C. Y G. KASPER. 1989. Internal modification in interlanguage request realization. En S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper (Eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Pp. 221-247. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- FÉLIX-BRASDEFER, J. C. 2005. Indirectness and politeness in Mexican requests. En D. Eddington (Ed.), *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistic Symposium*: 66-78.
- FOUSER, R. 1997. Pragmatic transfer in highly advanced learners: some preliminary findings. *CLCS Occasional Paper* 50: 1-44.
- GONZÁLEZ, C. 2005. De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural. Disponible en http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/6CGonzalez.pdf
- HASSALL, T. 2003. Requests by Australian learners of Indonesian. *Journal of Pragmatics* 35: 1903-1928.
- HASSALL, T. 2012. Sociopragmatics is slower: a reply to Chang. *Language Sciences* 34 (3): 376-380.
- HYMES, D. 1972. *On communicative competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- JUNG, J. 2001. Issues in acquisitional pragmatics. *Working Paper in TESOL and Applied Linguistics*. Teacher's College, Columbia University. Disponible en <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewFile/21/26>.
- KASPER, G. 1992. Pragmatic transfer. *Second Language Research* 8: 203-231.
- KASPER, G. 1997. *Can pragmatic competence be taught?* Disponible en <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/>
- KASPER, G. 2001. Four perspectives on pragmatic development. *Applied Linguistics* 22, 4: 502-530.
- KASPER, G., Y M. DAHL. 1991. Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition* 13: 215-247.
- KASPER, G. Y SH. BLUM-KULKA (Eds.). 1993. *Interlanguage pragmatics*. Nueva York: Oxford University Press.
- KASPER, G. Y M. DUFON. 2000. La pragmática de interlengua desde una perspectiva evolutiva. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Pp. 231-258. Barcelona: Ariel.
- KASPER, G. Y K. R. ROSE. 2002. *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.
- KIM, J. 1995. Could you calm down more?: Requests and Korean ESL learners. *Working Papers in Educational Linguistics* 11, 2: 67-82.
- LEECH, G. N. 1983. *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- LIU, S. 2002. Studies on negative pragmatic transfer in interlanguage pragmatics. *Guangxi Normal University Journal*. Disponible en <http://www.gxnu.edu.cn/Personal/szliu/negative%20pragmatic%20transfer.doc>
- MANCHÓN, R. 2001. Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. *Estudios de Lingüística*, Anexo 1: 39-71.
- PÉREZ-ÁVILA. 2005. Peticiones en español. Aproximación a la pragmática de interlengua. *Artifara*, 5. Disponible en <http://www.artifara.com/rivista5/testi/peticiones.asp>

- PÉREZ I PARENT, M. 2002. The production of requests by Catalan learners of English: situational and proficiency level effects. *Atlantis* 24, 2: 147-168.
- REYES, F. 2008. Polite requests in the classroom: Mixing grammar and pragmatics instruction. *Entre Lenguas* 13: 57-69.
- ROBINSON, M. 1992. Introspective methodology in interlanguage pragmatics research. En G. Kasper (Ed.), *Pragmatics of Japanese as native and target language*. Pp. 27-82. Honolulu: University of Hawai'i at Manoa.
- ROSE, K. 2009. Interlanguage pragmatic development in Hong Kong, phase 2. *Journal of Pragmatics* 41 (11): 2345-2364.
- SAVIGNON, S. 1991. Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly* 25, 261-277.
- SCHAUER, G. A. 2009. *Interlanguage pragmatic development: The study abroad context*. Londres: Continuum.
- SEARLE, J. 1969. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SELINKER, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- SUH, J. 1999. Pragmatic perception of politeness in requests by Korean learners of English as a second language. *International Review of Applied Linguistics* 37: 195-213.
- TAKAHASHI, S. 1993. Transferability of L1 indirect request strategies to L2 contexts. *Pragmatics and Language Learning* 4: 50-84.
- TAKAHASHI, S. 1996. Pragmatic transferability. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 2: 189-223.
- TAKAHASHI, S. 2000. Transfer in interlanguage pragmatics: a new research agenda. *Studies in Language and Culture* 11: 109-128.
- TAKAHASHI, T. Y L. BEEBE. 1987. The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal* 8: 131-155.
- TAKAHASHI, S. Y M. DUFON. 1989. *Cross-linguistic influence in indirectness: the case of English directives performed by native Japanese speakers*. University of Hawaii at Manoa.
- TELLO, L. 2006. Análisis contrastivo e interlingüístico de peticiones en inglés y español. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 11 (7): 89-116.
- TROSBORG, A. 1995. *Interlanguage Pragmatics. Requests, Complaints and apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- WOODFIELD, H. Y M. ECONOMIDOU-KOGETSIDIS. 2010. I just need more time: a study of native and non-native students' resquests to faculty for an extension. *Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 29 (1): 77-118.
- YOON, Y. B. Y D. KELLOG. 2002. 'Ducks' and 'parrots': elaboration, duplication and duplicity in a cartoon discourse completion test. *Evaluation and Research in Education* 16, 4: 218-239.
- ŽEGARAC Y PENNINGTON. 2000. Pragmatic transfer in intercultural communication. En H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally Speaking*. Pp. 165-190. Londres: Continuum.

APÉNDICE 1

Descripción de las situaciones empleadas en la tarea de completación de discurso.

Las situaciones empleadas se diseñaron tomando en cuenta tres variables. Las dos primeras tienen que ver con el contexto externo en el que se realiza el acto de habla, mientras que la tercera se relaciona con las características de la solicitud.

- 1) Relación de poder entre los hablantes. Desde la perspectiva del enunciador, existen tres posibilidades: el enunciador está en una relación de subordinación con su interlocutor (-P), el enunciador y el interlocutor están en una relación simétrica de poder (=P) y, finalmente, el enunciador está en una posición que subordina a su interlocutor (+P). Debido al tipo de participantes en este estudio, solamente se consideraron las primeras dos posibilidades
- 2) Distancia social. Desde la perspectiva del enunciador, existen dos posibilidades: menor distancia social (-DS) cuando interactúa con amigos o miembros de su familia nuclear y, cuando la situación es opuesta, mayor distancia social (+DS)
- 3) Grado de imposición de la solicitud. Dependiendo de lo que se desea obtener, las solicitudes pueden ser caracterizadas de dos maneras: solicitudes con grado de imposición bajo (GIB) o solicitudes con grado de imposición alto (GIA).

Al combinar estas tres variables, resultaron las siguientes situaciones:

SITUACIÓN	PODER RELATIVO	DISTANCIA SOCIAL	GRADO DE IMPOSICIÓN
S1. Pedir cuaderno a compañero quien es también mejor amigo	=P	-DS	GIB
S2. Pedir ayuda a amigo para cambiarse de casa	=P	-DS	GIA
S3. Pedir plumón a profesor	-P	+DS	GIB
S4. Pedir carta de recomendación a profesor	-P	+DS	GIA
S5. Pedir computador a madre	-P	-DS	GIB
S6. Pedir dinero a padre	-P	-DS	GIA
S7. Pedir lápiz a extraño	=P	+DS	GIB
S8. Pedir libro a extraño	=P	+DS	GIA