

## **EL PAPEL DEL CONTEXTO EN EL DESARROLLO PRAGMÁTICO EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA/LENGUA EXTRANJERA**

THE ROLE OF CONTEXT IN THE PRAGMATIC DEVELOPMENT OF SPANISH AS SECOND LANGUAGE/FOREIGN LANGUAGE

Gloria Toledo Vega  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
gtoledo@uc.cl

### **Resumen**

Este trabajo analiza el desarrollo pragmático interlingüístico de dos grupos de aprendientes: uno en inmersión (ESL) y otro fuera de esta (ELE), para determinar la incidencia del contexto en el desarrollo del español como lengua no nativa. Empleamos el análisis cualitativo de enunciados (peticiones en situaciones asimétricas) de ocho aprendientes, en dos fases de producción distanciadas entre sí por 15 semanas. Para el análisis empleamos el repertorio de estrategias para la petición de Blum-Kulka (1991), que también toma en cuenta la orientación de los hablantes en el acto de habla y el grado de dirección, a lo que añadimos el estudio del trato pronominal. Tras el análisis de las dos fases del estudio, descubrimos que la diferencia en el desarrollo de ambos grupos es muy poco relevante y que una mínima ventaja del grupo ESL tiene que ver con la adquisición de recursos sociopragmáticos específicos de la comunidad meta.

**Palabras clave:** hablantes nativos; hablantes no nativos; desarrollo pragmático; inmersión/ no inmersión; petición; interlengua

This study analyzes the pragmatic development of two groups of learners -a group in immersion context (SSL) and another in the opposite ambient (SFL)- to determine the importance of context in the development of Spanish as a non native language. We employ a qualitative analysis of statements (requests in asymmetrical relations) of eight learners in two phases of production separated by 15 weeks. We used the Blum-Kulka's repertoire of strategies (1991) which also takes into account the orientation of the speakers in the speech act and the grade of direction. We add in our study the analysis of the pronominal treatment in Spanish. After completing the two phases of the search we discovered that the difference in development between groups is not outstanding and that a minimal advantage of the SSL group has to do with the acquisition of sociopragmatic features.

**Key words:** native speakers; non native speakers; pragmatic development; immersion/ non immersion; request; interlanguage

Recibido: 05/01/2017

Aceptado: 05/07/2017

## 1. Introducción

El término interlengua fue acuñado por Selinker (1972) para referirse al sistema lingüístico de un aprendiente de segunda lengua o lengua extranjera<sup>1</sup> y se trata de estadios que definen el paso desde la lengua materna del aprendiente (L1), hasta la lengua meta (L2), en un proceso que puede ser de adquisición y/o aprendizaje. Corder (1967) fue quien primero estableció las características de este sistema altamente permeable y en una tensión constante entre la L1 y la L2, a partir de su modelo de análisis de errores. Este modelo ha dado paso a los estudios de interlengua (IL), que cubren una amplia gama de subestudios, pues los factores que inciden en el desarrollo de una IL son variados y numerosos: edad, lengua materna, nivel de lengua meta, desarrollo cognitivo, motivación, entre otros.

Por otra parte, las perspectivas que se pueden asumir en este estudio son también diversas: desarrollo del componente léxico, gramatical, pragmático, discursivo, etc. Entre estos factores el papel del contexto ocupa un lugar importante, pues se relaciona con las características de la instrucción de la lengua, el papel del *input* en la adquisición de una SL o factores sicosociales del aprendiente respecto a la comunidad meta. Estos estudios tienen en común el hecho de desarrollarse con un macropropósito investigativo, que tiene que ver con mejorar las condiciones de enseñanza – aprendizaje de una segunda lengua.

Esto es especialmente importante en un mundo globalizado, que tiende a expandir el aprendizaje de lenguas que parecen tener un estatus predominante en el mundo actual y que por otro lado parecieran amenazar la existencia de lenguas o dialectos con menos hablantes. El punto es que ya sea para asegurar la conservación o para sumarse a los esfuerzos por manejar las lenguas más influyentes, el aprendizaje de una lengua redundante en la adquisición de un capital cultural (Bourdieu 1977) y de ahí la importancia de profundizar en estos estudios que propician mejoras para la enseñanza – aprendizaje de dichos capitales.

---

<sup>1</sup> El desarrollo de una lengua no nativa puede asociarse al aprendizaje en contextos formales de instrucción, en cuyo caso la lengua no nativa se define como lengua extranjera (LE) o puede relacionarse con la adquisición, entendida como un proceso informal y espontáneo, cuya consecución guarda relación con una segunda lengua (SL o L2). En el presente trabajo emplearemos el concepto de segunda lengua para referirnos al aprendizaje en contexto de inmersión (contexto mixto en realidad) para diferenciarlo del aprendizaje formal fuera de este (ELE).

El trabajo que aquí presentamos se enmarca específicamente en los estudios de pragmática de la interlengua (Kasper y Rose 2002) y busca cotejar el comportamiento pragmático de hablantes nativos de español en Santiago de Chile (Toledo 2012, 2014) con dos grupos de angloparlantes de niveles *b1* – *b2*, es decir, de usuarios independientes de la lengua<sup>2</sup>: uno en contexto de inmersión y otro fuera de este. Ambos grupos de hablantes no nativos recibieron clases de español, como segunda lengua entre los aprendientes de inmersión y como lengua extranjera en el otro caso. La comparación de estos grupos busca determinar la repercusión del contexto de aprendizaje de una segunda lengua en el desarrollo pragmático de los aprendientes, tomando en cuenta que la evolución pragmática puede manifestarse en dos aspectos: el pragmalingüístico y el sociopragmático. El primer ámbito se refiere a la adquisición de elementos morfosintácticos y léxicos que tienden a expresar de mejor forma y con mayor claridad la cortesía o la meta ilocutiva en un acto de habla. El segundo aspecto apunta a un mejor conocimiento y comprensión de normas o patrones de uso, asociados a distintas situaciones en una sociedad determinada (Bardovi-Harlig 2014).

## 2. Marco teórico

Para analizar el desarrollo pragmático de los aprendientes, limitamos nuestro estudio a un acto de habla en particular: la petición. Elegimos este acto porque consideramos que gran parte de la comunicación entre hablantes se realiza en base a peticiones.

Para extraer peticiones de los aprendientes, en situaciones de asimetría, empleamos un juego de rol abierto, considerando que estas revisten un mayor costo para el hablante y por ende, más dificultades para los aprendientes de una segunda lengua. El juego de rol abierto que diseñamos proponía dos situaciones comunicativas de carácter asimétrico, que revestían distancia social: una instancia en que el hablante, como empleado, tiene que pedir dos días libres a su jefe (PH<PO) y otra en que el hablante es el jefe y debe pedirle a su empleado que no se tome, por el momento, los dos días libres a los que tiene acceso (PH>PO).

Para el análisis de las producciones nos basamos en el inventario diseñado por Blum-Kulka (1991), quien definió los siguientes recursos como estrategias para la petición y mecanismos de apoyo a esta:

- (a) Estrategias para la petición: estrategias de dirección de modo (DM), estrategias de actuación (Perf.), rodeos de actuación (RP), frases obligativas (FO), frases de expresión de deseo (FED)<sup>3</sup>, fórmulas de sugerencia (FS), dudas preparatorias (DP), indirectas fuertes (IF) e indirectas suaves (IS).

---

<sup>2</sup> De acuerdo a los niveles de lengua estipulados por el MCRE (Consejo de Europa. 2002).

<sup>3</sup> En la gran mayoría de los casos, los informantes de todos los grupos expresaron necesidades y no deseos, es decir, que en lugar de señalar "Quiero que me dé dos días libres" elaboraron enunciados del tipo "Necesito que me dé dos días libres". No obstante, mantuvimos la nomenclatura de Blum-Kulka (1991).

- (b) Grado de dirección en la petición: las estrategias mencionadas anteriormente se disponen desde un grado mayor de dirección a uno menor, siendo las cuatro primeras, estrategias directas; las tres siguientes, estrategias convencionales indirectas y las dos últimas, estrategias indirectas no convencionales.
- (c) Modificadores externos: las estrategias pueden ser apoyadas por mecanismos de apoyo interno (dentro del acto nuclear o petición misma en base a elementos léxicos o morfosintácticos específicos) o externo. Dentro de la última categoría Blum-Kulka define: precursores, justificadores, promesas de reparo, advertencias, agradecimientos, entendimiento, consecuencia, preguntas de cierre y disculpas.
- (d) Orientación en la petición: la orientación considera que la petición puede dirigirse hacia el hablante *¿Puedo tomarme dos días libres?*; hacia el oyente *¿Puede darme dos días libres?*; hacia ambos (inclusiva) *¿Podemos tomarnos dos días libres?* o puede ser impersonal *¿Sería posible tomar dos días libres?*
- (e) El trato pronominal: si bien Blum-Kulka no considera este aspecto, pues su estudio trata sobre la competencia pragmática en inglés/SL, nosotros decidimos incluirlo. De esta forma determinamos si los aprendientes empleaban el tuteo *¿Puedes darme dos días libres?*; el trato formal de usted *¿Puede darme dos días libres?*; el trato impersonal *¿es posible tomar dos días libres?* o el trato variable, que es el uso de dos formas pronominales en un mismo enunciado *¿Podrías permitirme dos días libres? Después se los devuelvo con horas extra.*

El hecho de emprender un análisis de interlengua implica observar la interacción de la lengua materna de los aprendientes, con la nueva lengua que están por adquirir y/o aprender. Concordamos con Bou-Franch (2012) respecto a que esta interacción es el corazón del fenómeno de la transferencia, pero no solo desde la lengua materna sino también a partir de la lengua objeto. Ahora bien, nuestra investigación parte del análisis funcional y, dentro de este, lo que Bardovi-Harlig (2014: 128) denomina análisis de aproximación al concepto o significado, es decir, identificamos un concepto: adecuación pragmática (a la cortesía y a la meta ilocutiva) y luego vemos qué formas se relacionan con él. Este análisis abarca niveles múltiples: léxico, morfológico, sintáctico y sociocultural y revela cómo el manejo de las distintas alternativas en cada uno de estos niveles, va configurando las características de la interlengua de los aprendientes. De acuerdo a Bardovi-Harlig, el desarrollo pragmático está marcado por la incorporación de las diversas alternativas léxicas o gramaticales (2014: 137) y a tales características atiende este trabajo, especialmente en el microanálisis de los enunciados.

La intención de hacer un análisis de desarrollo pragmático implica llevar a cabo un estudio longitudinal, y con ello, considerar si el avance formal en la lengua va aparejado de un mejor desempeño pragmático. Al respecto, Celaya y Barón (2015) aportaron evidencia del desarrollo paralelo de la gramática y la pragmática. En una línea similar, Roeber y Al-Gahtani (2015) sostienen que un mejor nivel de lengua conlleva un uso más amplio de formatos para la petición en inglés/SL.

Estos últimos, señalan que existe un proceso evolutivo, que va desde el uso del imperativo en las peticiones, junto a expresiones formulaicas, hasta el empleo de frases modales con *could* o *should*, no obstante, aclaran que no advierten una mayor sensibilidad a las distintas situaciones sociales, por parte de los aprendientes.

Los estudios sobre el contexto, en tanto, distribuyen sus resultados entre aquellos que parecen haberse beneficiado del ambiente de inmersión (Lino 1996, Matsumura 2001, 2003; Félix-Brasdefer 2004; Schauer 2006 y Taguchi 2015); estudios que no muestran un avance asociado al contexto (Roever 2001 y Rodríguez 2001) y otros análisis que revelan resultados intermedios como el de Barron (2002), que si bien percibe una evolución en las habilidades pragmáticas, de los aprendientes, también observa una sobregeneralización de ciertas rutinas y el uso exclusivo de la variedad informal, conforme era el contexto al que estaban más expuestos los informantes.

### **3. Marco metodológico**

Para llevar a cabo esta investigación, contamos con un estudio previo de Toledo (2014), que establece el comportamiento pragmático de hablantes nativos chilenos, en relación con un grupo de angloparlantes aprendientes de español. En dicho estudio, el grupo de chilenos contó con 20 informantes, estaba dividido genéricamente en proporciones iguales, era de un rango etario de entre 18 a 50 años y cumplía con el requisito de haber terminado los estudios secundarios. Tal restricción tiene que ver con entregar una muestra válida respecto a lo que podría considerarse en una clase de ESL o de ELE. Este grupo, serviría como control, pues con él los otros dos grupos más reducidos: cuatro angloparlantes que tomaban clases de ESL en la Pontificia Universidad Católica de Chile, y otros cuatro hablantes de inglés que tomaron clases de ELE en la Universidad de British Columbia, Canadá.

Dado el bajo número de informantes (en un principio eran 10 por cada grupo, pero tuvimos que descartar a varios que no siguieron en la segunda fase de nuestro proyecto), hicimos un análisis cualitativo de los datos, más allá de establecer la frecuencia en el uso de los mecanismos definidos por Blum-Kulka (1991). Este trabajo lo hicimos en dos fases, pero solo en la segunda fase separamos los grupos ESL y ELE para cotejar su avance en la lengua meta. Si bien nuestra ambición era llevar a cabo un estudio longitudinal, somos conscientes del poco tiempo que hubo entre tomas de cuestionarios, sin embargo, los resultados de esta investigación corresponden a la duración real de la mayoría de los cursos de SL entre adultos: cuatro meses aproximadamente (un semestre o periodo académico).

Con el objetivo de obtener peticiones en dos situaciones asimétricas, elaboramos un juego de rol abierto y escrito. La opción del cuestionario escrito remite a que deseábamos recolectar datos específicos en un tiempo limitado.

Por otra parte, consideramos que la posibilidad de escribir les daría tiempo suficiente a nuestros informantes para plasmar en el cuestionario su competencia lingüística.

En otras palabras, nos interesaba conocer lo que los aprendientes sabían, y no lo que eran capaces de producir espontáneamente en un momento determinado.

Los mismos juegos de rol fueron cumplimentados en dos ocasiones: al inicio de los cursos de ESL y ELE y al final de estos. Como ya mencionamos, los resultados de la fase 2 nos darían luces respecto a la evolución de los aprendientes en el transcurso de sus clases, que tanto para el grupo de inmersión como de no inmersión, correspondió a quince semanas. En ambos grupos la profesora fue la autora del presente estudio, cuya instrucción incluyó el uso de pronombres, el modo subjuntivo, el condicional y el imperfecto de indicativo para la cortesía, sin profundizar en el uso pragmático de estas estructuras, es decir, sin instrucción pragmática explícita.

El nivel de ELE de los hablantes no nativos (HNN) en Chile fue medido por una prueba de diagnóstico. El grupo de UBC en tanto, fue definido como un grupo de niveles *b1 - b2*, en base a que el requisito para tomar la clase de nivel intermedio era haber completado los cursos más básicos de ELE. De esta forma, el grupo *b1 - b2* en contexto de no inmersión e instrucción formal, poseía las mismas características de interlengua de los informantes de niveles *b* en Chile; tenía básicamente las mismas nociones de español; estaba dentro de un mismo grupo etario y se conformó por igual cantidad de informantes.

Las operaciones que llevamos a cabo en esta investigación fueron las siguientes:

1. Tomamos conjuntamente los datos de los dos grupos de aprendientes de ESL y ELE para cotejarlos con los hablantes chilenos. Esto correspondió a la primera fase de aplicación de los juegos de rol. Los datos corresponderían a las respuestas del juego de rol en inglés, como L1 de los aprendientes, y en español como lengua meta.
2. Transcurrida la totalidad de las clases de ESL y de ELE, tomamos un segundo cuestionario, igual al anterior, y separamos los grupos para comparar a cada uno de ellos con el grupo de control.
3. Finalmente, cotejamos los progresos de cada grupo de aprendientes (respecto al grupo de control), a partir de los resultados obtenidos en la segunda aplicación de los juego de rol.

## **4. Análisis de los datos**

### **4.1. Características de la interlengua de los angloparlantes en la fase1**

La interlengua se comprende como un sistema de características altamente inestables en relación a una lengua materna o L1 y a una la lengua objeto, o L2. La Tabla 1 muestra la relación que existe entre la competencia pragmática de los hablantes no nativos, respecto al comportamiento pragmático de estos sujetos en su lengua materna y a las selecciones del grupo de control, conformado por hablantes chilenos.

Esta relación pudimos obtenerla en la primera fase de aplicación de juego de roles escritos, en la que reunimos en un solo grupo a los aprendientes de inmersión (ESL) y de no inmersión (ELE). En la primera fase nuestro único objetivo era determinar el comportamiento interlingüístico de los informantes en tanto angloparlantes aprendientes de español. El grado de desarrollo alcanzado solo podríamos diferenciarlo, entre grupos, una vez obtenidos y analizados los cuestionarios de la segunda fase de nuestro estudio.

La primera columna de la Tabla 1 muestra, en orden descendente, las estrategias para la petición, desde la dirección de modo (DM) hasta las indirectas suaves (IS); luego el grado de dirección: estrategias directas (ED), convencionales indirectas (ECI) e indirectas no convencionales (EINC); posteriormente los modificadores externos a la petición misma (o acto nuclear), desde los precursores (Prec.) hasta la disculpa. Consecutivamente aparece la orientación: desde la perspectiva hacia el hablante (HH), hasta la orientación impersonal, y finalmente se ubica el trato pronominal informal y formal.

Se debe considerar que la Tabla 1 muestra cuatro tendencias posibles: hacia la lengua materna, en cuyo caso los espacios se destacaron con sombreado más oscuro; hacia la lengua objeto, en blanco; hacia ambas lenguas (L1 y L2), con sombreado intermedio, o hacia ninguna de las lenguas en juego, es decir, hacia rasgos predominantemente idiosincrásicos (sombreado más claro). Por último, cada casilla muestra un número, que equivale al porcentaje de empleo de los recursos en ambas situaciones asimétricas (PH<PO) y (PH>PO). Para establecer las semejanzas entre lenguas, consideramos que no debía existir una diferencia mayor al 10% de uso entre ellas. De esta forma podemos decir, por ejemplo, que respecto al uso de dirección de modo en la situación en que el hablante ostenta menos poder que el oyente, el comportamiento de los angloparlantes fue de carácter idiosincrásico, pues tanto en español L1 como en inglés L1, el empleo de frases imperativas como: *Deme dos días libres por favor/ Give me two days off*, fue nulo.

Recursos	Español/L1 PH<PO	Español/L1 PH>PO	L2 PH<PO	L2 PH>PO	Inglés/L1 PH<PO	Inglés/L1 PH>PO
<b>DM</b>	0	5	25	0	0	0
<b>Perform.</b>	10	10	0	0	6	0
<b>RP</b>	5	30	0	25	6	19
<b>FO</b>	15	0	0	50	0	6
<b>FED</b>	60	10	75	25	63	25
<b>FS</b>	0	15	0	0	0	6
<b>DP</b>	5	20	0	50	38	44
<b>IF</b>	5	10	0	25	0	6
<b>IS</b>	0	0	0	0	0	0
<b>ED</b>	90	50	75	25	63	50
<b>ECI</b>	5	40	25	75	44	44
<b>EINC</b>	5	10	0	0	0	0
<b>Prec.</b>	70	25	100	50	75	6
<b>Justif.</b>	55	85	50	75	44	75

<b>PR</b>	55	5	25	25	56	38
<b>Advert.</b>	10	0	0	0	0	0
<b>Agradec.</b>	10	25	0	0	19	13
<b>Entend.</b>	45	50	75	50	81	69
<b>Consec.</b>	0	5	0	0	6	6
<b>PC</b>	5	0	25	25	13	13
<b>Disculpa</b>	5	0	0	0	13	0
<b>HH</b>	10	66	75	25	88	6
<b>HO</b>	66	29	25	50	13	75
<b>Inclusiva</b>	5	0	0	25	0	0
<b>Impersonal</b>	19	5	0	0	0	0
<b>Tuteo</b>	20	40	25	75	-	-
<b>Usted</b>	55	55	0	25	-	-
<b>Impers.</b>	25	5	75	0	-	-
<b>Variable</b>	-	-	0	0	-	-

Tabla 1: Comparación de porcentajes de uso de recursos en relaciones asimétricas en ambos grupos (ESL y ELE)

Un sencillo conteo de las casillas que componen la Tabla 1 entrega un panorama respecto a la interlengua pragmática de los informantes en nuestro estudio. Para mostrar de forma más clara los resultados de esta tabla, disponemos el Gráfico 1. Valga mencionar que este gráfico no exhibe la suma de porcentajes de cada recurso, sino las tendencias generales hacia las lenguas en estudio, a partir del conteo de casillas de porcentajes de un recurso pragmático específico.

El Gráfico 1 muestra el comportamiento pragmático de los angloparlantes en ambas situaciones de poder y en él podemos apreciar que la mayor parte de los usos idiosincrásicos (13) corresponde a la situación en que el hablante ostenta más poder que el oyente, lo cual es entendible, pues el coste en este caso es menor y el hablante puede asumir más riesgos. La situación inversa (PH>PO), en cambio, es más conservadora, ya que basa su comportamiento pragmático en los usos comunes entre la L1 y la LO. En otras palabras, parece asegurar mejor la meta ilocutiva, sin arriesgarse al empleo de formas menos habituales. La premisa en PH<PO parece ser ir de la forma al significado.

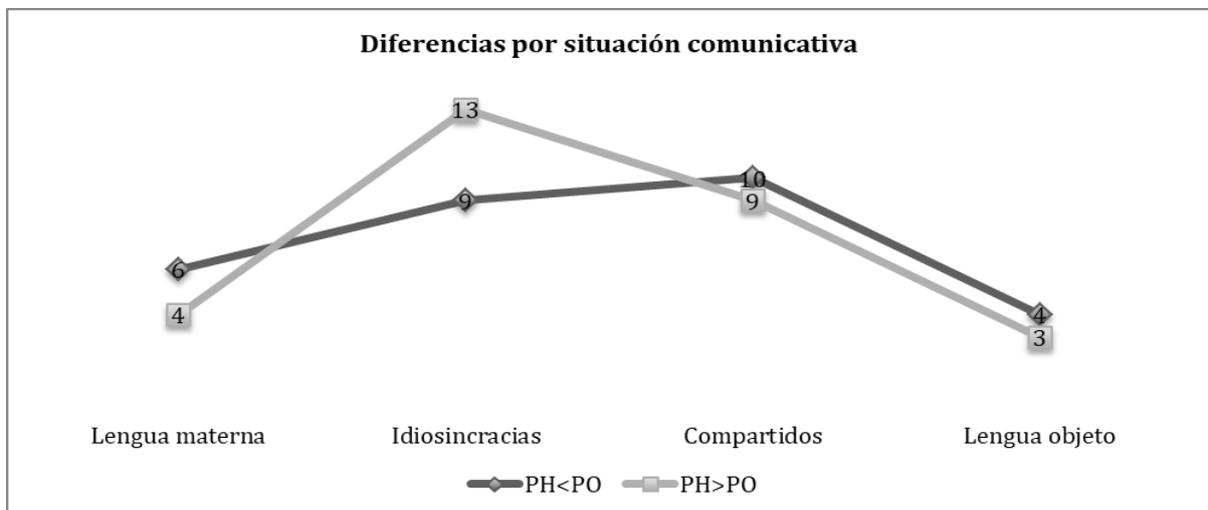


Gráfico 1: Diferencias en el comportamiento pragmático, según situación comunicativa

La situación más en consonancia con el comportamiento pragmático interlingüístico general de nuestros informantes es aquella en que el hablante ostenta más poder que el oyente, puesto que priman los usos idiosincrásicos, como se aprecia en el Gráfico 2.

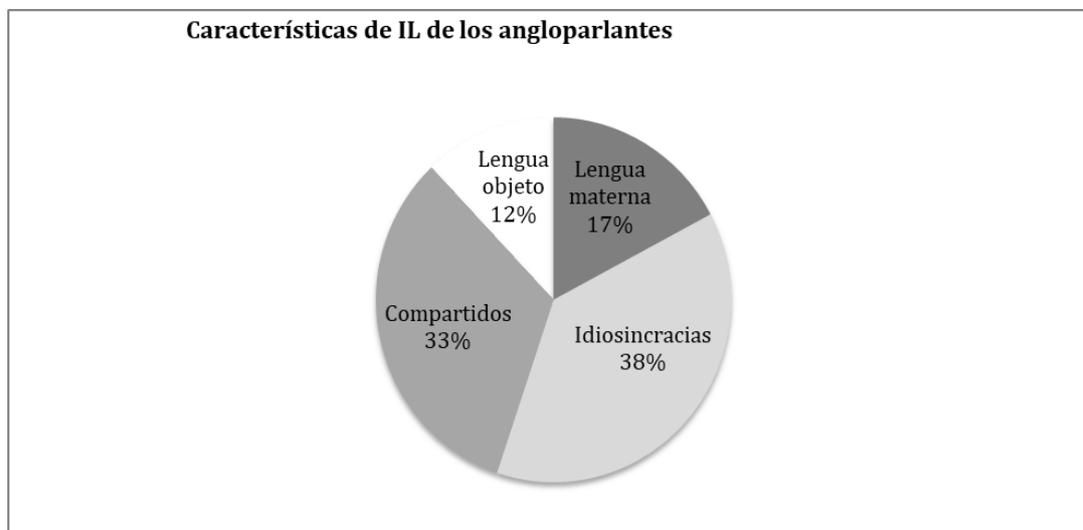


Gráfico 2: Características generales de la interlengua de los informantes HNN

En el Gráfico 2 se puede apreciar con claridad que el comportamiento pragmático de los aprendientes tiende a ser idiosincrásico, pues no muestra mayor relación ni con la lengua materna ni con la lengua meta de los aprendientes. Por otro lado, la mayor parte de las correspondencias en ELE con la L1 o la L2, tienen que ver con aspectos compartidos tanto por el inglés como por el español.

Como es posible advertir, la menor proximidad entre lenguas en estudio recae sobre el español. Esta situación, que caracteriza a nuestros informantes en la primera fase, será cotejada luego con la segunda etapa de cumplimentación de los cuestionarios, haciendo una separación entre el grupo de inmersión y el de no inmersión, para comprobar si hubo desarrollo pragmático o no en cada uno, en qué medida y de qué forma.

#### **4.2. Desarrollo pragmático del grupo de aprendientes en contexto de inmersión**

Tras haber cumplimentado los cuestionarios de la segunda fase de investigación, fue posible establecer las diferencias de estos resultados con los de la primera fase. Determinamos que habría desarrollo pragmático efectivo si acaso cualquiera de los dos grupos en estudio (ESL y ELE) se acercaba más al comportamiento pragmático de los hablantes nativos chilenos. De no ser ese el caso, un alejamiento de la L1, e incluso un alza en el empleo de recursos idiosincrásicos, indicarían cierto nivel de desarrollo.

En esta segunda etapa hicimos el mismo trabajo de cotejo que en la etapa 1, pero esta vez separamos los aprendientes entre aquellos que tomaban clases de ESL en Chile y los que tomaban clases de ELE en Canadá.

Dado que hemos aclarado cómo hicimos la comparación con la Tabla 1, mostraremos a continuación solo los gráficos que dan cuenta del desarrollo pragmático general. Los gráficos se basan en el conteo de casillas de las Tablas de comparación entre lenguas (como la Tabla 1), pero omitimos el resto de las tablas, por razones de espacio.

El Gráfico 3, correspondiente al grupo de inmersión en Chile, muestra los siguientes cambios respecto a la etapa 1:

- (a) Aumentan los usos idiosincrásicos.
- (b) Disminuye el empleo de rasgos compartidos entre la L1 y la L2.
- (c) Se mantiene la misma relación con la lengua objeto.
- (d) Aumenta la relación con la lengua materna.

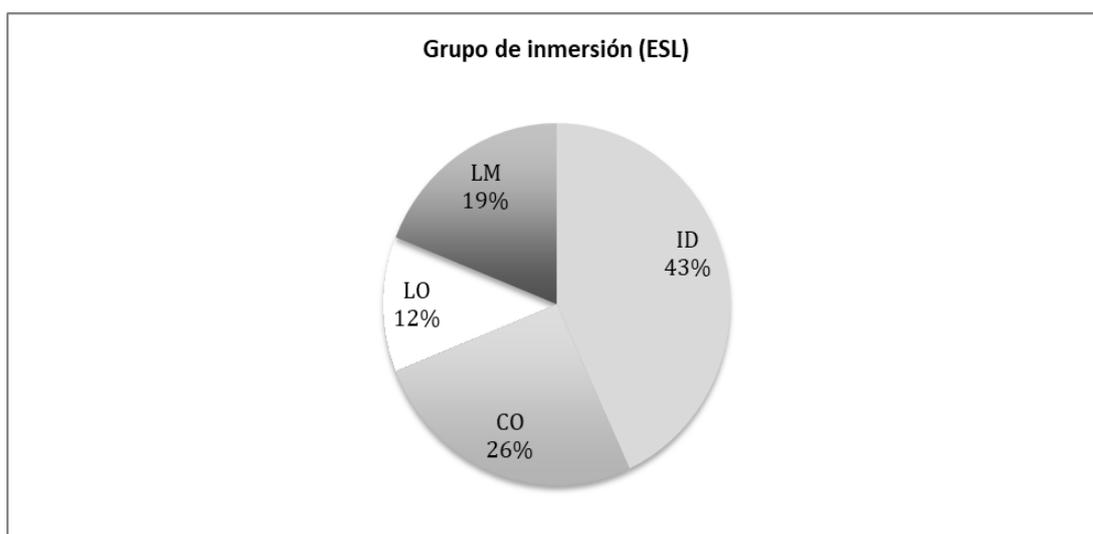


Gráfico 3: Desarrollo pragmático de IL en fase 2, para el grupo ESL

Desde el punto de vista macroestratégico, relativo al uso de mecanismos para la petición, no podemos decir que hubo un desarrollo pragmático sino lo contrario, ya que no solo aumentó la relación con la lengua materna de los hablantes, sino que además disminuyó el empleo de rasgos comunes a todas las lenguas.

Estos resultados, más bien decepcionantes, podrían tener una explicación en el aumento de rasgos idiosincrásicos, en el sentido de que los aprendientes, al sentir más seguridad con el uso de la L2, se arriesgan más con la nueva lengua, se vuelven más creativos en su uso y en consecuencia cometen más errores. Por una parte, puede que tengan más mecanismos para transferir desde su lengua materna, lo cual explicaría el aumento en la relación con esta, si bien se trata de una transferencia negativa. Por otro lado, puede que los aprendientes se sintieran más seguros para probar nuevas opciones, que no responden a transferencia alguna, sino a la creatividad propia que reviste un proceso de adquisición de lengua.

En este sentido, es positivo constatar que no hubo un estancamiento o un retroceso evidente entre los aprendientes, pues las creaciones idiosincrásicas son parte del desarrollo de una lengua (incluso de la lengua materna) y revelan la vitalidad de esta.

Existe también una posibilidad, a la que se refiere Bardovi-Harlig, quien advierte que los aprendientes usualmente conocen cuáles son las expresiones meta, incluso cuando las producciones de su IL difieren de estas, no obstante, producen enunciados diferentes (2014: 142). Estas conclusiones pueden implicar que existe una diferencia entre la actuación y la conciencia pragmáticas, lo cual sería objeto de otro estudio.

Tras los resultados obtenidos a nivel macro (estrategias y mecanismos de apoyo para la petición), decidimos analizar con mayor profundidad las producciones de los informantes. De acuerdo a este microanálisis dispusimos el análisis de los recursos pragmáticos como se muestra a continuación.

#### **4.2.1. Estrategias usadas para la petición en grupo ESL**

Al observar los primeros cuestionarios, se pudo constatar la selección mayoritaria de frases de expresión de deseo en la primera situación, seguida de forma mucho menos marcada por la dirección de modo (uso de imperativo), que sin duda es una selección poco adecuada para la instancia formal propuesta. En el segundo contexto de poder el grupo ESL amplió la gama de estrategias que usó, en el siguiente orden decreciente: frases obligativas y dudas preparatorias, en igual proporción, y rodeos performativos, frases de expresión de deseo y expresiones indirectas fuertes, como opciones secundarias y de igual distribución porcentual.

En la segunda fase del estudio, la situación PH<PO mantiene la preferencia por las frases de expresión de deseo: *necesito dos días libres para hacer algo importante*, pero aparecen nuevas selecciones como las dudas preparatorias: *¿Puedo pedir unos días libre para tener tiempo para hacer algo muy importante?* y frases indirectas fuertes en la situación PH>PO: *es difícil para mi a permitirte a tomar un paseo en este momento*<sup>4</sup>. Tanto las dudas preparatorias como las expresiones indirectas fuertes parecen más adecuadas que la dirección de modo empleada en la primera etapa: *Por favor, déjame salir del trabajo para dos días*, sin embargo, ninguna de las dos estrategias mencionadas corresponde al repertorio preferido por los hablantes chilenos.

Los hablantes nativos se inclinan notoriamente por frases de expresión de deseo en PH<PO y si bien amplifican la gama de selección en la situación opuesta, privilegian los rodeos performativos: *Necesito pedirle algo importante para mí*. De todas formas, el uso de DP e IF es observable entre los hablantes nativos de español, lo que no sucede con la dirección de modo, en este sentido, se puede constatar un cambio que tiende a una mayor adecuación respecto a la comunidad meta.

#### **4.2.2. Manejo de fórmulas de tratamiento en HNN**

La fase 1 mostraba que entre este grupo de aprendientes el trato impersonal es el más empleado en la primera situación, en tanto el segundo contexto favorecía el tuteo.

---

<sup>4</sup> Transliteramos las producciones de los informantes respetando los errores de estos. De cualquier forma, sus enunciados son completamente comprensibles.

Respecto a la segunda fase, se aprecia un 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 sirve como una estrategia para evitar el uso de formas pronominales y su correspondiente conjugación verbal. 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 la segunda situación. En entrevistas grupales cualitativas les pedimos a los aprendientes que nos contaran qué les había parecido más complejo al momento de realizar las peticiones propuestas en el juego de rol, y ellos se refirieron a los 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 en este aspecto.

#### **4.2.3. Análisis del grado de dirección/ indirección en HNN**

Lo que podemos observar en esta segunda fase es una mayor amplitud en la distribución del grado de dirección preestablecido, privilegiando tendencias que no se ajustan a las de la comunidad meta.

El grupo meta se inclina fuertemente por la dirección en PH<PO y hace lo mismo cuando el hablante ostenta más poder que el oyente, aunque comparte esta preferencia con la indirección convencional casi en proporciones equivalentes. En este punto vemos con más claridad una involución pragmática en la interlengua de los aprendientes. El hecho de que un mejor nivel de lengua no se traduzca en una cercanía con los hábitos de la lengua meta, 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 evolución, a pesar de que sí se evidencia desarrollo lingüístico entre estos hablantes, respecto a un mejor uso del vocabulario, una mejor y más compleja estructuración sintáctica y mayor corrección en las conjugaciones verbales.

#### **4.2.4. Empleo de modificadores externos en HNN**

Para la fase 2, la situación PH<PO, muestra un panorama similar al de la fase 1, debido a se privilegia el empleo de precursores: *Disculpe señor* y expresiones de entendimiento: *Me doy cuenta que yo tengo mucho trabajo*. La principal diferencia radica en que la tercera opción ya no recae en los justificadores, sino en las promesas de reparo: *La cosa es que tengo demasiado trabajo para hacer, pero puedo traerlo conmigo si está de acuerdo*, lo que muestra una mayor capacidad de negociación en el acto de habla y un avance en la adquisición pragmática.

En PH>PO se mantiene la preferencia por los justificadores: *sabes que tenemos mucho trabajo, y necesitamos tu ayuda*, pero también se observa un

amplio uso de otros movimientos de apoyo; precursores, promesas de reparo, expresiones de entendimiento y preguntas de cierre: *¿Hay una razón urgente, o es posible que puedas esperar hasta la próxima semana?*

#### 4.2.5. Perspectiva en la petición en HNN

En cuanto a la orientación elegida por los informantes 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 (HH) y en la segunda, hacia el oyente (HO), 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, en otras palabras, orientaron sus peticiones hacia el hablante que ostentaba más poder.

Las perspectivas asumidas por el enunciador en la 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; la orientación inclusiva en la segunda instancia. En el caso de los hablantes chilenos la orientación inclusiva se manifestó escasamente, como refuerzo del acto nuclear en el primer contexto de poder. De todas formas es interesante el empleo de este elemento de cortesía positiva entre los aprendientes de ESL.

#### 4.3. Desarrollo pragmático del grupo de aprendientes en contexto de no inmersión

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. El Gráfico 4 muestra que, en general, no existen mayores diferencias en el desarrollo pragmático de estos aprendientes respecto al grupo en Chile. De hecho, la correspondencia con la lengua objeto es también de un 12%, siendo la más baja en relación con el resto de las lenguas en estudio.

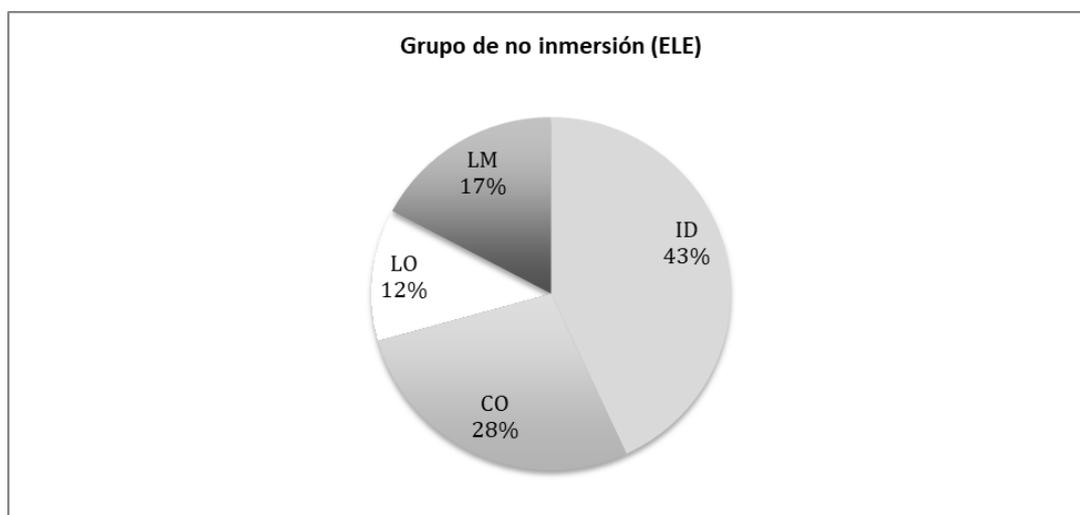


Gráfico 4: Desarrollo pragmático de IL en fase 2, para el grupo ELE

Nuevamente constatamos la existencia de una mayoría de rasgos idiosincrásicos, seguida por rasgos comunes a todas las lenguas. Luego, y de forma bastante menos importante, 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 rasgos idiosincrásicos
- la disminución de la cantidad de rasgos comunes al inglés y el español
- la misma relación que en la etapa 1 respecto al inglés como lengua materna
- el mantenimiento de las características compartidas con la lengua meta.

Los gráficos 3 y 4 muestran que el grado de desarrollo a nivel macroestratégico entre uno y otro grupo de aprendientes es muy similar. El contraste entre ambos tiene que ver con un leve aumento de rasgos idiosincrásicos en el grupo de inmersión. De cualquier forma, ninguno de los dos grupos muestra un desarrollo pragmático evidente.

Hasta aquí, el contexto de aprendizaje no parece relevante en la evolución pragmática de los hablantes no nativos 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.

#### **4.3.1. Estrategias usadas para la petición en grupo ELE**

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. La segunda situación, en la cual durante la fase 1 no se había registrado ninguna opción marcada, ahora prefiere también las frases de expresión de deseo, distanciándose de la conducta meta, que no privilegia estos recursos en situaciones como la señalada.

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, especialmente el condicional. Del mismo modo, hay casos en que se introduce mitigación léxica a través del empleo de la expresión *por favor* y de un diminutivo, ambos en la segunda situación. Este avance pragmlingüístico es diferente a la evolución sociopragmática, sin embargo, esto es esperable considerando que el único *input* en español que recibieron los aprendientes fuera de Chile, fue el de su profesora. Por otra parte, para este grupo de no inmersión el comportamiento pragmático meta no era el de la comunidad chilena, ya que su objetivo era el de adquirir mecanismos pragmáticos generales.

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.

### 4.3.2. Fórmulas de tratamiento en la petición

En el empleo de fórmulas pronominales de tratamiento no se observan mayores cambios respecto a la fase 1. La opción por el uso de impersonalidad en el primer contexto, 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. Dicha instancia también revela un 25% de variación dentro del enunciado y un 50% de tuteo.

De acuerdo 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 aspecto, de lo cual puede desprenderse que el *input* recibido en contexto de inmersión tiene una influencia positiva en el manejo de los pronombres y las fórmulas de tratamiento.

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 en niveles inferiores, 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 no muy importante 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, que es la tendencia en Chile (Puga 1997; Torrejón 1991).

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.

### 4.3.3. Análisis del grado de dirección/ indirección en HNN

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 la primera situación y un 75% de selección de estrategias convencionales indirectas en la segunda.

Este comportamiento no se registra entre los hablantes nativos, pues aunque los chilenos favorecen más la selección de estrategias convencionales indirectas 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.

En cuanto a la primera situación comunicativa, la premisa parece ser dejar en claro la meta ilocutiva, es decir, ir desde el significado a la forma, premisa que comparten angloparlantes y hablantes de español, tanto en sus lenguas maternas respectivas como en la interlengua.

Este tipo de comportamiento ha sido registrado también por Koike (1989) y Bardovi-Harlig (2014) que asegura que los aprendientes tienden a usar formas transparentes en la comunicación, para evitar generar dudas.

#### **4.3.4. 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: *primero, gracias por tu trabajo, me aprecia mucho* y expresiones de entendimiento en la segunda instancia.

Vale la pena detenerse en las expresiones de entendimiento, pues estas connotan el manejo de cortesía positiva, que no es la tendencia en el grupo de control. El amplio uso de modificación externa en esta etapa supera ampliamente la utilización de estos movimientos entre los hablantes chilenos. Lo que nos habla de un desarrollo relacionado con la adquisición de elementos léxicos y morfosintácticos que operan a nivel microestratégico y que no son observables en el conteo de recursos pragmáticos.

Si bien el microanálisis revela una evolución pragmática, llama la atención, por otra parte, el contenido semántico de algunos justificadores: *Estoy bien estresada*, pues ellos no aportan razones que parezcan válidas 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.

Se puede afirmar que en este grupo de no inmersión existe un desarrollo pragmalingüístico a nivel microestratégico. 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.

#### **4.3.5. 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 y en general, las mismas tendencias del grupo total de angloparlantes, vale decir, orientación hacia el hablante en la primera situación y hacia el oyente en la segunda.

### **5. Conclusiones**

A partir de la comparación de dos grupos de HNN en contexto de inmersión y no inmersión, comprobamos que no existe un desarrollo pragmático a nivel macroestratégico en ninguno de los dos grupos. Esta realidad contrasta con la que muestra el microanálisis de los enunciados de ambos grupos, que revela un desarrollo de la adecuación pragmática observable en el empleo de léxico más preciso y de una sintaxis más elaborada y compleja.

Por otra parte, el hecho de que ambos grupos de aprendientes hayan manifestado un aumento de usos pragmáticos idiosincrásicos a nivel macro, no puede interpretarse como un fracaso a nivel adquisitivo, pues este comportamiento refleja que la interlengua tiene una "vida" propia y que no se ha estancado. Por otra parte, entendemos esta conducta como la posibilidad de aventurarse más con el uso de la segunda lengua, y perderle el miedo a equivocarse; vale decir, sentirse más seguro con la nueva lengua.

El desarrollo a nivel microestratégico guarda relación con la adquisición de rasgos pragmalingüísticos, que en el grupo ELE tienden principalmente a manifestar más cortesía y más específicamente la cortesía positiva, cuando el hablante ostenta más poder que el oyente. Este panorama, que no concuerda con el comportamiento pragmático de los hablantes chilenos, no se repite en el grupo ELE, de lo que se desprende que el grupo de inmersión ha adquirido rasgos sociopragmáticos gracias a la exposición permanente a *input* en español. Otro aspecto, relacionado con una deficiencia a nivel sociopragmático entre el grupo ELE, es el contenido proposicional de las justificaciones en la situación en que el hablante ostenta menos poder que el oyente. Por otra parte, la adquisición de léxico más específico y local solo se registra entre los aprendientes en Chile, es el caso del precursor *Disculpe*, cuya frecuencia de uso es muy alta en contextos formales dentro de este país.

En consecuencia, la escasa evolución en términos pragmalingüísticos en el grupo ESL, se compensa por la mayor adquisición de contenidos sociopragmáticos. 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 *input* recibido y a las oportunidades de intercambio real entre los hablantes no nativos y los hablantes de la comunidad meta. Estos resultados van en la línea de otros trabajos, como los de Ghavamnia *et al.* (2014) y de Li (2012), los cuales muestran que la práctica basada en el *input* favorece el desempeño pragmático de los aprendientes.

## 6. Anexo

### Questionario 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 would be 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?  
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:**

**2.** 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? 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?

**7. Referencias**

Bardovi-Harlig, Kathleen. 2014. Documenting interlanguage development, en Hong Han, Z y E. Tarone (editores), *Interlanguage four years later*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 127-146.

Barron, Paul. 2002. Providing a more successful education experience for Asian hospitality management students studying in Australia, en *Teaching Travel and Tourism*, 2, 2: 63-88.

Blum-Kulka, Shoshana. 1991. Interlanguage Pragmatics: The case of request, en R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith and M. Swain (eds.), *Foreign/second language pedagogy research*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters: 255-272.

Bou-Franch, Patricia. 2012. Pragmatic Transfer, en C. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing [en línea] Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0932/abstract;jsessionid=3F81D471D7C38095E7A2F39270AB6739.f04t03?userIsAuthenticated=false&deniedAccessCustomisedMessage=>

Bourdieu, Pierre. 1977. The economics of linguistic exchanges, *Social Science Information*, 16: 645-668.

Celaya, M. Luz y Julia Barón. 2015. La relación entre gramática y pragmática en la medición y el desarrollo del inglés como lengua extranjera, *European Journal of Applied Linguistics*, 3, 2: 181-203.

Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Corder, Stephen Pit. 1967. The Significance of Learners' Errors, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5: 161-170

Félix-Brasdefer, J. César. 2004. Interlanguage refusals: Linguistic politeness and length of residence in the target language community, *Language Learning*, 54, 587-653.

Ghavamnia, Maedeh, Abbass Eslami-Raseck y Hossein Vahid Dastjerdi. 2014. Exploring the effects of input based instruction on the development of EFL learners' pragmatic proficiency, *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3, 7: 43-56.

Lino, Masakazu. 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, Disponible en: <http://repository.upenn.edu/dissertations/AAI9627938>.

Kasper, Gabriele y Rose Kenneth. 2002. *Pragmatic development in a second language*, Oxford, UK: Blackwell.

Koike, A. 1989. Pragmatic Competence and adult Second language Acquisition: Speech Acts in Interlanguage, *The Modern Language Journal*, 73, 3: 279-289.

Li, Shuai. 2012. The effects of input – based practice on pragmatic development of request in second language Chinese, *Language Learning*, 62, 2: 402-438.

Matsumura, Shoichi. 2001. Learning the rules for offering advice: A quantitative approach to second language socialization, *Language Learning*, 51: 635-679.

Matsumura, Shoichi. 2003. Modelling the relationship among interlanguage pragmatic development, L2 proficiency, and exposure to L2, *Applied Linguistics*, 24, 4: 465-491.

Puga, Juana. 1997. *La atenuación en el castellano de Chile: un enfoque pragmalingüístico*, Valencia, Universitat de València.

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*. Tesis de doctorado, Indiana University, Bloomington. Inédita.

Roever, Carsten y Saad Al-Gahtani. 2015. The development of English as foreign language proficiency and pragmatic performance, *ELT Journal*, 69, 4: 395-404.

Roever, Carsten. 2001. A web-based test of interlanguage pragmalinguistic knowledge: Speech acts, routines, implicatures, *Dissertation Abstracts International*, 62, 2095.

Schauer, Gila. 2006. Pragmatic awareness in ESL and EFL contexts: Contrast and development, *Language Learning*, 5, 2: 269-318.

Selinker, Larry. 1972. Interlanguage, *Language Teaching*, 10: 209-231.

Taguchi, Naoko. 2015. "Contextually" speaking: A survey of pragmatic learning abroad, in class, and online, *System*, 48: 3-20.

Toledo Gloria. 2012. *Adquisición pragmática en español como lengua extranjera*. Tesis de Doctorado, Universidad de Valladolid. Inédita.

Toledo Gloria. 2014. Estrategias de cortesía para la petición en hablantes nativos del español de Chile y en hablantes de E/LE: un acercamiento sociopragmático e interlingüístico, *Omomazein*, 29: 47-63.

Torrejón, Alfredo. 1991. Fórmulas de tratamiento de segunda persona singular en el español de Chile, *Hispania*, 74: 1068-1076.